



تدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها:

إطار منهجي ورؤى تطبيقية

مباحث لغوية ٣٨

تحرير:

أ. د. محمد بن شديد البشري

تأليف:

د. سالم بن مزلوه العنزي
د. محمود بن عبدالله المحمود
أ. محسن بن حسين القيسي
أ. د. مختار عبد الخالق عطية
د. عبير بنت صالح السالم

مباحث لغوية (٣٨)

تدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها:
إطار منهجي ورؤى تطبيقية

تحرير:
أ. د. محمد بن شديد البشري

تأليف

د. سالم بن مزلوه العنزي
أ. محسن بن حسين القيسي
د. محمود بن عبدالله المحمود
أ. د. مختار عبد الخالق عطية
د. عبير بنت صالح السالم

١٤٣٨هـ - ٢٠١٧م





تدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها:

إطار منهجي ورؤى تطبيقية

الطبعة الأولى
١٤٣٩ هـ - ٢٠١٧م

المملكة العربية السعودية - الرياض
ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ - ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإلكتروني: nashr@kaica.org.sa

ح/ مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي
لخدمة اللغة العربية، ١٤٣٩هـ.
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر
البشري، محمد بن شديد
تدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها./ محمد
بن شديد البشري. - الرياض، ١٤٣٩هـ
..ص؛ .. سم
ردمك: ٣-٠١-٨٢٢١-٦٠٣-٩٧٨
١- اللغة العربية - طرق التدريس أ. العنوان
ديوي ٤, ٣٧٥ ١٤٣٩/٣٨٦
رقم الإيداع: ١٤٣٩/٣٨٦
ردمك: ٣-٠١-٨٢٢١-٦٠٣-٩٧٨

التصميم والإخراج
دار وجوه للنشر والتوزيع
Wojooh Publishing & Distribution House
WOJOOOH
www.wojoooh.com
المملكة العربية السعودية - الرياض
الهاتف:4562410 الفاكس:4561675
للتواصل والنشر:
info@wojoooh.com



مقدمة الكتاب

يتسم العصر الذي نعيشه اليوم بسرعة التغيير والتطوير؛ نتيجة لحجم الانتشار المعرفي وتعدد وسائل الاتصال، وسهولة الحصول على المعلومات التي تعددت وتنوعت مصادرها؛ مما وسع من دائرة القضايا المطروحة للنقاش والثراء العلمي، ولعل من أبرز القضايا التي يتم تناولها والحديث عنها عبر هذه القنوات: القضايا التربوية والتعليمية، حيث يكثر الحديث عنها من المتخصصين وغيرهم؛ مما جعل بعض الرؤى تتداخل وتتشابك، وقد يغيب الرأي العلمي فيها، ويبرز ذلك أكثر في ميدان تعليم اللغات بما فيها تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ نظرًا لأنه يشهد تحركًا سريعًا ومتنوعًا في كافة الاتجاهات، مما يؤكد الحاجة الماسة إلى إعطاء القوس باريها وتسليم هذه القضية للمتخصصين فيها، لكي يقدموا الآراء العلمية المنطلقة من النظريات التي تؤصل العمل، وتضبطه وفق رؤية علمية شاملة تكون مناسبة للتدريب عليها وإكسابها للمتخصصين.

ولذا فإن تفعيل التدريب وديمومته يبرز الجانب الوقائي، والعلاجي، والتطويري الذي يحتاجه الممارسون الميدانيون؛ لكي يقل الاجتهاد ويتم العمل وفق أطر علمية ومعايير محددة لضمان جودة الأداء.

وثمة سؤال مهم هنا وهو: ما مدى حاجة ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين

بها إلى كتاب يعد إطارا منهجيًا مشتملًا على رؤى تطبيقية لتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها؟

ويمكن أن تكون الإجابة عن هذا السؤال: أن الحاجة ملحة؛ لأن معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها بحاجة إلى تدريب مؤصل منطلق من نظريات تربوية ولغوية ثرية، فضلا عن قلة المراجع العلمية المتخصصة في هذا المجال، وقلة المتخصصين الذين يجمعون بين الجانب الأكاديمي والجانب الواقعي الميداني، إضافة إلى ندرة الكتب والبحوث التي تمزج بين الجانب المعرفي والتطبيقي في إطار تكاملي يقلل من عملية الاجتهاد والتخمين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ولعل هذا الكتاب الذي بين يدي القارئ الكريم يقدم إجابة شافية ويعرض رؤى أصيلة تسهم في تطوير ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ونود في البداية أن نشير إلى منطلقات أساسية ينطلق منها هذا الكتاب هي:

- أن ميدان تعليم اللغات من الميادين المتجددة والمتطورة؛ لأنه يخضع في مجمله للتجارب الميدانية الناجحة المنبثقة من النظريات اللغوية والتربوية.

- أن معلم اللغة العربية كغيره من المعلمين بحاجة ماسة إلى التدريب المستمر الذي يزوده بما يستجد في ميدان عمله.

- أن مبدأ المحاولة والخطأ والتعليم العشوائي الذي يقوم به بعض معلمي اللغة يؤدي إلى قصور حاد في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

- أن الدورات التدريبية التي تقدم لجميع معلمي اللغات بغض النظر عن هذه اللغة المستهدفة هل هي لغة أولى أم لغة ثانية، فمهما اختلفت تلك الدورات إلا أنها في الغالب تكوم مناسبة وصالحة لتعليم معظم اللغات إذا توافرت فيها البيئة التعليمية المناسبة بجميع معاييرها.

ولا يخفى على القارئ الكريم أن للتدريب ثلاث مهام رئيسة هي: نقل المعرفة والمعلومات وإكساب المهارات، وتعديل وتغيير القناعات.

ولكن المتأمل لمعظم برامج تدريب معلمي اللغة العربية يلحظ أنها تركز على المهمة الأولى، وهي نقل المعرفة والمعلومات، في حين أنها قد تخلو مما ينمي المهارات، ويغير القناعات ويكسب الاتجاهات الإيجابية، التي تعد من المهام الرئيسة التي يبنى عليها

التدريب، وإيمانا منا بأهمية التكامل بين هذه الجوانب الثلاث جاء هذا الكتاب ليلفت النظر إلى هذا الأمر المهم، ويدعو إلى التكامل بين هذه المهام الثلاث وتحقيقها عند إعداد برامج تدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.

وتبرز أهمية هذا الكتاب في جانبين مهمين:

أولهما: أنه يقدم مادة علمية إثرائية لتأصيل التدريب بشكل عام، وتدريب معلمي اللغة لغير الناطقين بها على وجه الخصوص يمكن أن يفيد منها الباحثون والمنظرون.

ثانيهما: أنه يقدم رؤى وتجارب ميدانية مؤصلة قابلة للتطبيق يمكن أن يقوم بتطبيقها الممارسون الميدانيون.

ولعل أهم ما يميز هذا الكتاب أنه قد يكون من أوائل الكتب الذي تتطرق إلى مجال تدريب معلمي اللغة العربية بشكل مؤصل يجمع بين النظرية والتطبيق، كما أنه قد يكون من الكتب في هذا المجال التي ضمت عددا من الباحثين والخبراء الذين جمعوا بين الجانب الأكاديمي والخبرة الميدانية فقد حرصوا على أن يضمنوا فيه الجانب العلمي والجانب الواقعي في مجال تدريب معلمي اللغة العربية، حيث اشتملت مباحثهم على معارف وخبرات ميدانية وفرت مادة علمية متنوعة تتسم بالعمق والأصالة.

ولعل القارئ الكريم يلمس ذلك عند استقراء هذا الكتاب، ويخرج برؤية علمية تنعكس على مجال عمله وتسهم في تطوير هذا الميدان.

وهذا الكتاب يشتمل على مادة علمية ورؤى تطبيقية مناسبة لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، تفيد الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية وإعداد معلميها، كما أنها تزود الجهات المتخصصة في تدريب معلمي اللغة العربية بالجوانب النظرية والجوانب التطبيقية التي يمكن أن تضمن في البرامج التدريبية ومحتوى حقائبها.

إن هذا الكتاب يفيد من ليس لديه خبرة علمية وميدانية في مجال تأهيل وتدريب معلمي اللغة العربية، كما أنه قد يثري من لديه خبرة في هذا المجال، فالمباحث التي تضمنها هذا الكتاب تدور في إطار واحد بشكل عام، ولكن كل مبحث فيه له طابعه الذي يميزه عن غيره من المباحث.

و يتضمن هذا الكتاب خمسة مباحث رئيسة في مجال تدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.

أولها: مدخل أساسي للتدريب يشمل مفهومه وأهميته وأهدافه ومبادئه وتصنيفه و استعراض الفرق بين التعليم والتدريب مع الإشارة إلى تقدير الحاجات التدريبة وعرض لكيفية تصميم وتجهيز المحتوى التدريبي وختم هذا المبحث بعرض لكيفية متابعة وتقييم التدريب.

ثانيها: تحليل الحاجات التدريبية في سياق التنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ويشتمل على مفهوم تحليل الحاجات التدريبية مع استعراض لأهمية تحديد الحاجات التدريبية في التنمية المهنية لمعلم اللغة ومراحل تحديد الحاجات التدريبية ومصادر تحديدها وطرق تحديدها وختم هذا المحور باستعراض المجالات الرئيسة للحاجات التدريبة لمعلمي اللغة لغير الناطقين بها.

ثالثها: إطار نظري حول تدريب وتأهيل معلمي اللغة لغير الناطقين بها ويشتمل على استجلاء لتدريب وتأهيل معلم اللغة لغير الناطقين بها وتجلية الفرق بين الإعداد والتدريب مع الإشارة إلى أهمية تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي اللغة وأهداف تدريب وتأهيل معلم اللغة لغير الناطقين بها.

وتم في هذا المبحث التركيز على تنمية معلم اللغة العربية في الجوانب الشخصية والاجتماعية واللغوية، وختم هذا المحور بعرض دراسات نظرية تتعلق بعلم اللغة الحديث.

رابعها: دراسة تحليلية تقويمية لبرامج تدريب معلمي اللغة العربية لغة ثانية في ضوء معايير الجودة "معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود أنموذجا".

تم فيه رصد الوضع الحالي لبرامج تدريب معلمي العربية لغة ثانية في معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود في برنامج ماجستير الآداب في تطوير مهارات معلم اللغة العربية لغة ثانية وبرنامج الدبلوم العالي لتدريب معلمي اللغة العربية لغة ثانية في ضوء معايير الجودة في مجال الرسالة والغايات والأهداف.

وكذلك التعرف على الوضع الحالي لهذه البرامج في ضوء معايير الجودة في مجال إدارة البرامج.

إضافة إلى الكشف عن الوضع الحالي لها في ضوء معايير الجودة في مجال عمليتي التعليم والتعلم.

ونود أن نشير هنا إلى أننا حرصنا أن نقدم هذا الكتاب بلغة سلسة واضحة بعيدة عن التعقيد تجعل هذا الكتاب مرجعا للمبتدئين في هذا المجال وقاعدة مهمة يمكن أن ينطلق منها الباحثون المعنيون بإعداد وتدريب وتأهيل معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، كما أن مادته العلمية سهلة و واضحة يمكن أن يدرك مضامينها جميع الطلاب المتخصصون سواء في المرحلة الجامعية أو في مرحلة الدراسات العليا.

إن وصول الكتاب إلى هذه المرحلة من النضج جاء باجتهاد من المحرر والباحثين لتحقيق قيمة علمية مضافة لهذا الميدان المتجدد، رغم وجود بعض الصعوبات والتحديات التي جعلت هذا الكتاب كغيره من الكتب التي لا تخلو من بعض القصور الذي يعيقها من الوصول إلى مرحلة الكمال والتمام، ومن أبرز تلك الصعوبات التي مر بها إعداد الكتاب، قلة المراجع والمصادر المتخصصة في مجال تدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، إضافة إلى حتمية التداخل بين بعض مباحثه التي سيلمسها القارئ الكريم بشكل عام، ولكن حينما يستقرئ كل مبحث على حده سيلمس العمق المعرفي الذي تميز به كل مبحث.

وقد ساهم في إعداد مباحث الكتاب مجموعة من الخبراء الأكفاء في مجال تعليم اللغة العربية جمعوا بين الخبرة النظرية والميدانية وهم كل من:

د. سالم بن مزلوه العنزي.

د. محمود بن عبدالله المحمود.

أ. محسن بن حسين القيسي.

أ. د. مختار عبد الخالق عبد اللاه عطية.

د. عبير بنت صالح السالم.

ولا يفوتنا هنا أن نتوجه بوافر الشكر والتقدير لمركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية على تبنيه هذا الكتاب، وعلى الثقة التي منحت للمحرر ولزملائه الباحثين الكرام الذين أسهموا في إعداد هذا الكتاب.

مدخل أساسي لمفهوم التدريب

إعداد:

د. سالم بن مزلوه العنزي

تمهيد:

لعل أبرز ما يتميز به العصر الحديث تلك التغيرات الكبيرة والمتسارعة المستمرة في تطور العلوم والمعارف الإنسانية نتيجة التطور التقني وعوالم الاتصالات، وما يترتب على هذه التغيرات من تغير في نظم العمل وتطورها وبالتالي إعداد الكوادر العاملة لمواكبة هذه المستجدات واستيعابها جيدا، والتي لن يكون بمقدور المنظمات والمؤسسات القيام بها إلا من خلال التدريب المستمر لعامليها لضمان مواكبة كل جديد واستيعابه والعمل به، وعادة ما ينظر للتدريب على أنه مرتبط بالعمل لكن التدريب ليس لمن هم على رأس العلم فحسب بل يمتد إلى ما بعد فترات العمل أيضاً.

وتجدر الإشارة إلى أن المدرين البارعين يعملون جيداً مع المجموعات بصورة طبيعية، فمن خلال إبداعهم، وطاقتهم الشخصية، يشجعون الأفراد والمجموعات، ويسهلون لهم تحقيق التفوق. أما المدربون التقليديون فقد يجدون صعوبة في محاكاة هذه الطريقة، والعمل بها.

والتدريب الفعال يجب أن يشمل مزيجاً من المشاركة الفعالة، وتقديم المعلومات المفيدة، فالمتدربون يفضلون أن يشعروا بأن المدرب قد أعطاهم شيئاً ما، قد يكون هذا

الشيء نموذجًا، أو عملية، أو معلومات،فهم لا يرغبون في الشعور بأن كل ما فعله المدرب هو ما يعرفونه تمامًا، وذلك يؤيد المثل القديم عن المستشار الذي يستعير ساعتك ليخبرك الوقت، ثم تدفع له ثمن هذه الميزة.

فالتدريب عنصر مهم لأجهزة الإدارة في المؤسسات والمدارس، لأنه يؤدي إلى تحسين أداء العاملين ويهدف إلى إحداث التغير اللازم لسلوك الفرد، وتزويده بالمهارات و الأفكار والمعلومات التي تمكنه من تنفيذ الأعمال الموكلة إليه، وتساعده على مواكبة التطورات التكنولوجية وتسخيرها لتحسين الأداء.

ويتمثل التدريب في العملية التي يتم من خلالها تعليم الأشخاص المهارات وإعطائهم المعرفة أو السلوك اللازم حتى يتمكنوا من تنفيذ مسؤولياتهم من خلال المقاييس المطلوبة، وتختلف هذه العملية عن عملية التعليم التي يتم من خلالها توصيل معرفة عامة عن موضوع معين، وذلك لأنه يتم التركيز من خلال عملية التدريب على المتطلبات المحددة للوظيفة وعادة ما تتمثل في أهداف على المتطلبات المحددة للوظيفة وبأهداف عملية التدريب ودورها في تحسين الأداء الخاص بالمهام الحالية وفي إعطاء التعليمات بشأن المهام التي قد لا تكون مألوفة لدى الشخص الذي يشغل الوظيفة أو قد تتمثل في إعداد الشخص لبعض التغيرات التي من المحتمل أن تحدث له.

تعريف التدريب:

يعرِّف (حسن،٢٠١٠) التدريب بأنه عبارة عن نشاط منظم يركز على الفرد لتحقيق تغيير في معارفه ومهاراته وقدراته لمقابلة احتياجات محددة في الوضع الحاضر أو المستقبل، في ضوء متطلبات العمل الذي يقوم بـه المرء، وفي ضوء تطلعاته المستقبلية للوظيفة أو المهنة التي يقـوم بـها في المجتمع.

كما أن هناك تعريف شامل لعملية التدريب تمت صياغته بواسطة لجنة خدمات القوى البشرية، ويشار في إلى أن التدريب عملية مدروسة لتعديل الاتجاه أو المعرفة أو السلوك المهارى من خلال اكتساب بعض الخبرة لتحقيق أداء فعال في نشاط واحد أو مجموعة الأنشطة ويتمثل الهدف من هذه العملية في المواقف الخاصة بالعمل في تطوير قدرات الأفراد وفي تلبية احتياجات الأشخاص العاملين في المؤسسة في الوقت الحاضر وفي المستقبل.

ويمكن تعريف التدريب على أنه: "نشاط متجدد ومستمر يبدأ بالتخطيط وينتهي بالمتابعة والتقييم، ويستهدف تطوير المعلومات والمهارات الفردية والجماعية، والتأثير على السلوك تأثيرا إيجابيا وتقاس فعاليته بقدر ما يمكن تطبيقه مما تقدمه برامجه لصالح الفرد والمنظمة". ويعرف الدكتور عبدالرحيم التدريب بأنه "تزويد المتدربين بالأساليب والخبرات اللازمة لتعديل اتجاهاتهم وتنمية مهاراتهم، وزيادة معارفهم من خلال مجموعة الأدوار التي يؤديها القائمون بالعملية التدريبية بكفاءة واقتدار، مستهدفين بذلك تحقيق مخرجات التدريب"، ويعرف أيضا بأنه: «عملية تفاعل الشخص مع خبرات" تعلمية محددة سلفاً إلى بناء وتطوير خصائص وقدرات مرغوبة تجعله قادرا على أداء مهام وواجبات محددة ضمن ظروف وتسهيلات معينة.

أهمية التدريب:

- إعداد وتأهيل العاملين الجدد لتحقيق متطلبات العمل والمهام المطلوبة منهم.
- تأهيل العاملين الحاليين وتعزيز قدرتهم على تأدية مهام جديدة للترقية الوظيفية.
- يساعد على رفع مستوى الأداء ويحسن الإنتاجية ويقلل من نسبة الهدر.
- مواكبة الجديد والحديث في مجال العمل من خلال التدريب المستمر أثناء العمل.
- الوسيلة الأكثر فاعلية والأقوى تأثيراً في صقل وتنمية الأفراد.
- يوفر الكثير من الوقت والجهد في الحصول على المعارف والمهارات والخبرات المطلوبة.
- إمداد وإكساب الفرد بالقيم والمعارف والخبرات اللازمة لأداء أعماله بنجاح.
- يساهم التدريب في حل المشكلات التي يمر بها الموظف أو من المحتمل مواجهتها في المستقبل.
- المساعدة في التقليل من مخاطر وإصابات العمل.
- العمل على تحويل القدرات العادية إلى قدرات قيادية.
- يساعد في علاج الظواهر السلوكية السلبية.
- يقلل من نسبة الدوران الوظيفي.

الأهداف الاستراتيجية للتدريب :

يعد تحليل الأهداف التدريبية من الأركان الأساسية في اختيار استراتيجية التدريب المناسبة، فالأهداف التدريبية هي عبارة عن النتائج المطلوب أن يتوصل إليها المتدربون في نهاية البرنامج.

وغالباً ما يتم استهداف المهارات من خلال تحويل المعارف إلى أنشطة تقود إلى تحقيق مهارات مرغوبة في هؤلاء المتدربين ولعل من أهم أهداف التدريب الاستراتيجية ما يلي:

١. تطوير وتسليح المتدربين بالمعرفة والمهارات اللازمة وصولاً إلى الأهداف المنشودة لأي منظمة.
٢. تحقيق قفزة نوعية تسهم في احداث نهضة تنموية على مستوى جميع المسارات.
٣. تأهيل وإعداد كوادر مهنية جديدة قادرة على تسلم زمام القيادة في المستقبل.
٤. تحقيق نتائج ومردود له أثر عميق وممتد.
٥. مواكبة التطورات والتقنيات والمفاهيم الحديثة واستيعابها والتعامل معها.
٦. التركيز على النتائج والوفاء بالاحتياجات التدريبية.
٧. تبني أساليب وطرق مبتكرة في تقديم التدريب بما يضمن تحقيق الأهداف.
٨. تحقيق أهداف المسارات الوظيفية لمختلف مسمياتها في المنظمة.

مبادئ التدريب :

يعرف المبدأ Principle بأنه قاعدة أساسية توجه السلوك، ويتضمن أي مبدأ قيمة إيجابية يجب الالتزام والاسترشاد بها في القول والفعل ويوجد بمهنة التدريب عدة مبادئ يتعين على كل من: العاملين في إدارات التدريب، أو إدارات تنمية الموارد البشرية، وعلى المدربين الاسترشاد والالتزام بها، بل وحتى المتدربين أيضًا عليهم مراعاتها والالتزام بها وتطبيقها في جميع مراحل العملية التدريبية. وإذا طبقت هذه المبادئ تطبيقًا سليماً ومرنًا، فإنها سوف تؤدي إلى الإدارة السليمة للعملية التدريبية، وسوف تساهم في زيادة أو تعظيم عائد التدريب على جميع أطراف العملية التدريبية. ومن هذه المبادئ ما يلي:

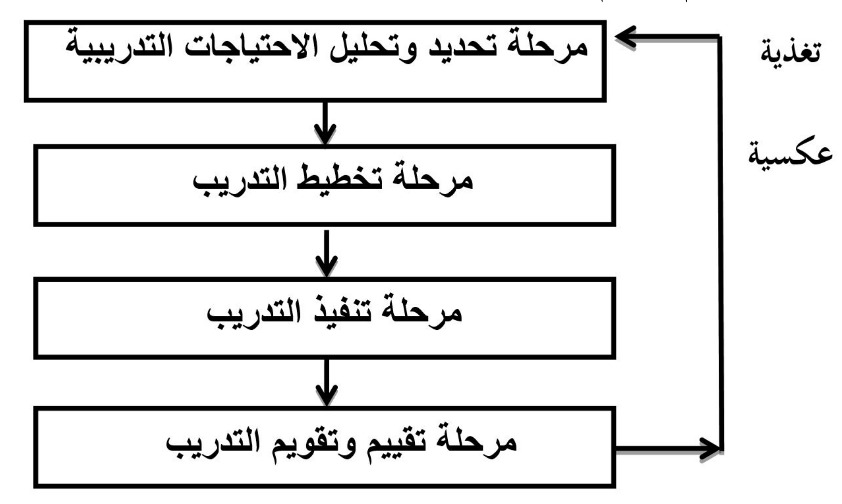
- التدريب نشاط إنساني.
- التدريب نشاط مخطط له ومقصود.
- التدريب يهدف إلى إحداث تغييرات في جوانب مختارة لدى المتدربين.

- التدريب ليس هدفاً في حد ذاته إنما هو عملية منظمة تستهدف تحسين وتنمية قدرات. واستعدادات الأفراد، بما ينعكس أثره على زيادة أهداف المنظمة المحققة للأهداف.
- أن التدريب هو الوسيلة الأهم التي تؤدي إلى تنمية وتحسين الكفاية الإنتاجية للمنظمات.
- أن التدريب من أفضل مجالات الاستثمار في الإنسان.
- أن التدريب عملية مستقبلية.

مراحل العملية التدريبية:

كل مرحلة من مراحل التدريب تتضمن مجموعة من الخطوات، ويمكن تحديد مراحل التدريب في أربع مراحل وفق ما يلي:

١. مرحلة تحديد وتحليل الاحتياجات التدريبية.
٢. مرحلة تخطيط التدريب.
٣. مرحلة تنفيذ التدريب.
٤. مرحلة تقييم وتقويم التدريب.



شكل رقم (١ – ١) مراحل العملية التدريبية

ويرى ديفيد أوسبورن Osborne David أن للتدريب مراحل أربع تتمثل فيما يلي:

١. مرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية.

٢. مرحلة اعداد أهداف التدريب.
٣. مرحلة تنفيذ التدريب.
٤. مرحلة تطبيق نتائج التدريب.

و يقدم ديفيد أوسبورن الشكل التالي والذي يوضح هذه المراحل، وأدوار مدير التدريب في كل مرحلة:

المرحلة الاولى تحديد الاحتياجات التدريبية	المرحلة الثانية إعداد أهداف التدريب
دور الملاحظ	دور المشخص
المرحلة الرابعة تطبيق نتائج التدريب	المرحلة الثالثة تنفيذ التدريب
دور التطبيقي	دور المخطط

شكل رقم (١ - ٢) مراحل العملية التدريبية لديفيد أوسبورن

فيما يرى جاري ديسلر Gary Dessler أن مراحل التدريب خمس مراحل كالتالي:

١. مرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية.
٢. مرحلة تصميم معينات التدريب.
٣. مرحلة اختيار مدى صحة محتوى البرنامج التدريبي.
٤. مرحلة تنفيذ البرنامج.
٥. مرحلة متابعة وتقييم وتقويم البرنامج.

عوامل التدريب الناجح:

- حجم مادة التدريب.
- معقولية التدريب.
- تأثير التدريب.
- التفاعل أثناء التدريب.

- التعرف على نتائج التدريب.
- العلاقة بين التدريب والنتائج المطلوبة.
- التدريب المتكامل.
- الخطوات المعقولة للتدريب.

تصنيف التدريب:

يصنف التدريب إلى عدد من التصنيفات فمنهم من يصنفه حسب مكان التدريب إلى:

- **التدريب الداخلي: هو تدريب الشخص داخل المؤسسة التي يعمل بها.**
- **التدريب الخارجي: يتم بواسطة مؤسسة أو شخص من خارج المؤسسة التي يعمل بها الموظف.**
- **ومنهم من يصنفه حسب المرحلة إلى:**
- **تدريب ما قبل الخدمة: وهو التدريب الذي يخضع له الملتحقون حديثاً بمؤسسة ما، أو لتأهيل أشخاص تم ترقيتهم لوظيفة أعلى داخل المؤسسة أو إسناد مهام جديدة إليهم.**
- **التدريب أثناء الخدمة: وهو التدريب الذي يقدم للأشخاص أثناء الخدمة والذين يؤدون مهام محددة.**

كما يصنف حسب مستوى التدريب إلى:

- تدريب تنويري.
- تدريب تشغيلي.
- تدريب تطبيقي.

التصنيف حسب مجال التدريب:

- تدريب تنموي.
- تدريب مهني.
- تدريب إداري.
- تدريب فني.

جدول رقم (١ – ١)

وفيما يلي: جدول يوضح بعض تصنيفات التدريب والآثار المترتبة عليه:	
نوع التدريب	المزايا والآثار المترتبة على التدريب
٧. فني: تدريب يتم في محددات وظيفة بعينها. عادة ما تقدم داخل مكان العمل وخلال ساعات العمل عن طريق معلمين أو مشرفين متخصصين.	١. يساعد على أداء المهام بدرجة عالية من الجودة. ٢. يتحتم تكراره بشكل منتظم للحفاظ على المهارات المكتسبة حديثاً. ٣. يفضل دمجه بامتحان يعطي شهادة أو مؤهل.
٢. نوعي: التدريب على مبادئ الجودة الشاملة، بالإضافة إلى الأدوات التقنية اللازمة للتطوير. يحتاج مثل هذا التدريب إلى مدربين على درجة عالية من التخصص والمهنية.	١. يوفر إصلاحاً سريعاً للمشكلات الفردية والمشكلات على المدى البعيد،كما يعود بالفائدة على المؤسسة بأكملها. ٢. يؤصل فلسفة التحسين العملي المستمر. ٣. يتحتم الحفاظ عليه إلى ما لا نهاية ليصبح أسلوب حياة.
٨. مهاري: المحاسبات المالية، والتفكير الخلاق، ومهارات التخاطب، وتكنولوجيا المعلومات، والمكاتبات، ومهارات العرض العامة، وتعدد المهارات واللغات، والمقابلات، والبيع وغيرها سواء أكان ذلك خارجياً أم داخلياً.	١. يستفيد جميع الموظفين من القاعدة العريضة للتدريب. ٢. معالجة (العصبية) عند استخدام المهارات أمام الجمهور. ٣. يحتاج إلى فرص للتمرين لبناء الفاعلية والحفاظ عليها.
٩. متخصص: للحصول على شهادات في المحاسبة مثلاً، والحقوق، والبنوك والهندسة سواء أكان ذلك في الخارج كل الوقت أم بعض الوقت.	١. يساعد على توفير المهارات الفردية، ويكون ذا قيمة للفرد، وكذلك للمؤسسة. ٢. يؤدي التخصص إلى اختيار انتقائي أفضل للتعيينات المستقبلية في المؤسسة ويحتاج إلى مجهود على مدى زمني طويل.

وفيما يلي: جدول يوضح بعض تصنيفات التدريب والآثار المترتبة عليه:

نوع التدريب	المزايا والآثار المترتبة على التدريب
١٠. وظيفي: في مجالات التسويق، والتخطيط، وإدارة المبيعات، والمشتريات، وإدارة الموارد البشرية، وغيرها، وعادة لا يحتاج مثل هذا النوع من التدريب إلى تفرغ كامل.	١. يؤدي التدريب الوظيفي عادة،وفي أغلب الأحيان إلى أداء أحسن وإلى نمو وظيفي أفضل في المؤسسة. ٢. يتحتم ربطه بتعيينات العاملين على المستوى التشغيلي. ٣. عادة ما تتجاهل المؤسسات مثل هذا النوع من التدريب عن خطأ، ومع ذلك فهم ببساطة "يتمنون الأفضل".
٦. متعلق بالأنشطة: مناهج من نوعية المهارات الخاصة يتعلم الأفراد من خلاله القيادة والعمل الجماعي بواسطة المشاركة في المهام.	١. توفر وسائل فعالة لترابط الفريق وإعادة تنشيط قوة العمل. ٢. يتعين الإضافة إليه، والتنسيق مع تدريبات إدارية أكثر مباشرة واتصالاً بالعمل.
٧. إداري: توفر الخبرة والمعرفة في مجالات مثل: الإدارة الاستراتيجية، وإدارة التغير الخاص بالمؤسسة.	١. يتعرف المديرون من خلاله على المشكلات المؤسسية الحقيقية ويعملون على حلها. ٢. تأسيس قيم جدية في حالة تطبيق التعليم على العمل الوظيفي. ٣. تكون الاستفادة للطرفين في حالة احتفاظ الدارسين بالتزامهم.

الفرق بين التدريب والتعليم:

هناك فوارق بين التدريب والتعليم تتمثل فيما يلي:

جدول رقم (١ – ٢)

وجه المقارنة	التعليم	التدريـب
الأهداف	تتلاءم الأهداف مع حاجة الفرد والمجتمع بصفة عامة.	أهداف سلوكية محددة تجعل من العاملين أكثر كفاءة وفاعلية في وظائفهم.
المحتوى	محتوى عام.	محتوى البرنامج التدريبي محدد تبعاً لحاجة العمل الفعلية.
المدة	طويلة.	قصيرة.
الأسلوب	أسلوب التلقي للمعارف الجديدة غالباً.	أسلوب الأداء والمشاركة.
المكاسب	معارف ومعلومات.	معلومات ومهارات، وتغيير اتجاهات.

أولاً: تقدير الاحتياجات التدريبية:

١. الاحتياج التدريبي:

هو مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات المحددة التي يحتاجها فرد في مؤسسة أو وظيفة معينة من أجل القيام بأداء مهام معينة بشكل أكثر كفاءة وفاعلية. يحدث الاحتياج التدريبي عندما تكون هناك فجوة بين الأداء الفعلي للفرد أو المؤسسة، والاتجاهات المحددة التي يحتاجها فرد في مؤسسة أو وظيفية معينة من أجل القيام بأداء مهام معينة بشكل أكثر كفاءة وفاعلية.

٢. ويتم تقدير الاحتياج التدريبي:

من خلال تحديد وترتيب الاحتياجات التدريبية واتخاذ القرارات ووضع الخطط بشأن تلبية هذه الاحتياجات وفق ما يلي:

- تحديد الفئة المستهدفة بالتدريب.
- تعريف وتحديد الاحتياجات.
- قياس مستوى القصور ومعوقات الأداء.
- ترتيب الاحتياجات حسب الأولوية.
- تحديد أهداف التدريب بناء على نتائج تقدير الاحتياجات (الفجوة بين الأداء الحالي والإداء المرغوب).

ويمكن عن طريق عملية تقدير الاحتياجات التدريبية التوصل إلى الآتي:

- نوع ومستوى التدريب المطلوب.
- الأفراد الذين يحتاجون إلى تدريب.

٣. فوائد وأهمية تقدير الاحتياجات التدريبية للأفراد والمؤسسات:

ولتحديد الاحتياجات التدريبية العديد من الفوائد لعل أهمها يتلخص فيما يلي:

- يوفر معلومات أساسية يتم بناءً عليها وضع الخطط.
- يقود إلى التحديد الدقيق لأهداف التدريب.
- يساعد على تصميم برامج تدريب موجهة للنتائج.
- يؤدي إلى تحسين فعالية وكفاءة التدريب من خلال الاستهداف الأفضل.
- يحدد المستهدفين من التدريب.
- يحدد نوعية التدريب.
- يوفر المعلومات عن العاملين من حيث العدد، العمر، الاهتمامات، الخلفيات الأكاديمية والعملية، الوظائف، المسئوليات والاتجاهات فيما يتعلق بالتدريب.
- - يحدد الصعوبات ومشاكل الأداء التي يعانيها العاملون بالمؤسسة.
- يوفر وثائق ومواد للتدريب.
- يزيد من مشاركة العاملين في مناقشة الأمور المتعلقة بالعمل.

- يساعد المدربين على تصميم برامج تلبي احتياجات المتدرب بدقة.
- يساعد على تجنب الأخطاء الشائعة في التدريب وهي إضاعة الكثير من الوقت في تناول بعض الموضوعات المعقدة غير المهمة نسبياً بدلاً عن الموضوعات كبيرة الأهمية وغير المعقدة.

٤. كما أن تقدير الاحتياجات التدريبية يوفر العديد من المعلومات المهمة منها:

- تحديد نوع التدريب المطلوب ومكان إجراء التدريب.
- الجدول الزمني للأنشطة التدريبية.
- الموارد المطلوبة للتدريب (مواد بشرية، مالية، ... الخ).
- اختيار وتصميم مواد وأساليب التدريب المناسبة.
- ييسر الاتصال بين المؤسسة والجهات التدريبية.
- الترويج للمجالات الجديدة في التدريب.

وهناك الكثير من الصعوبات التي قد تحول دون التنفيذ الفعال لتقدير الاحتياجات التدريبية على أرض الواقع فهناك العديد من المشكلات المحتملة المتعلقة بالموارد من حيث الوقت والتكاليف إضافة إلى العديد من الصعوبات المختلفة والمتعلقة بالمفاهيم والسمات المؤسسية. وإدراك هذه الأمور في المراحل الأولى يساعد بشكل عام في تصميم إجراءات عملية لتقدير الاحتياجات التدريبية بشكل ملائم. فالاحتياج يعبر عن الفجوة بين الوضع الراهن (ما هو كائن) والوضع المأمول أو المثالي (ما يجب أن يكون).

إذا طبقنا هذا المفهوم على متدرب ما فإن ذلك يحدد (الفجوة في القدرات) وهي النقص في المعارف والخبرات والسلوك والاتجاهات التي تحول دون القيام بأداء المهام الوظيفية بالمستوى المطلوب.

كما أن هناك مشكلة حقيقة تظهر عند قياس فجوة القدرات وذلك بسبب صعوبة تحديد المستوى الحالي للمعارف، المهارات والاتجاهات لشخص ما كلياً أو جزئياً، لتسهيل هذا الأمر فإن هناك (٥) مستويات يمكن استخدامها لوصف مستوى شخص ما.

الانعدام	معرفة الشخص بهذا الموضوع معدومة تماماً
النقص	بعض المعرفة العامة لكنها غير كافية
الكفاية	قدر مناسب من المعارف والمهارات للقيام بالمهام لكن الأداء غير فعال.
الدقة	المستوى المطلوب لتحقيق دقة وانتظام الأداء.
الإتقان	الجمع بين الدقة والسرعة في الأداء.

وبناء عليه يمكن تحديد نوع التدريب على مستوى الأداء المطلوب على النحو التالي:

الانعدام	لا يملك أي معلومات عن الموضوع.
النقص	قدر غير كافٍ من المعارف، المهارات والاتجاهات عن الموضوع.
الكفاية	قدر مناسب من المعارف، المهارات والاتجاهات للقيام بمهام وظيفية محددة.
الدقة	معارف، مهارات واتجاهات للأداء الدقيق.
الإتقان	القدر المثالي من المعارف، المهارات والاتجاهات.

(ملاحظة: في معظم الأحيان يوجه التدريب لمعالجة فجوات الأداء بين المستويين الثاني والرابع)

٥. مستويات التدريب:

بعد تحديد فجوة الاحتياج التدريبي تأتي مرحلة المعالجة وهي تحديد مستوى التدريب المطلوب للفرد لردم تلك الفجوة. وهناك ثلاثة مستويات للتدريب:

أ. التدريب التنويري:

المستوى الأول الذي يتم توفيره من التدريب، والغرض منه رفع الوعي لدى المستهدفين فيما يتعلق بأهمية موضوع أو أمر ما. وهذا النوع من التدريب يهدف في المقام الأول إلى ردم الفجوة بين المستوى الأول والثاني من الاحتياجات التدريبية.

ب. التدريب التشغيلي:

هذا النوع من التدريب يشمل نوعين من المتدربين:

النوع الأول: المتدربون الذين لا يملكون قدراً كافياً من المعارف والمهارات والاتجاهات حول موضوع ما.

النوع الثاني: المتدربون الذين يملكون قدراً مناسباً من المعارف والاتجاهات اللازمة للقيام بمهام وظيفة محددة وهذا النوع من التدريب يهدف إلى رفع مستوى أداء الذين في المستوى الأول والثاني إلى المستوى الثالث.

ج. التدريب التطبيقي:

هو التدريب المتخصص في مجال عمل المتدرب وربما يفيد هذا النوع في متابعة التدريب التشغيلي و يهدف إلى تحسين القدرات الأدائية للمتدرب في بيئة تشابه الظروف التي تتطلبها مسؤولياته الوظيفية. وهذا النوع من التدريب يهدف إلى رفع مستوى الأداء من المستوى الثالث إلى المستوى الرابع.

٦. مفاهيم الإدراك المحتملة للاحتياجات التدريبية:

هناك نوعان من مفاهيم الإدراك هي:

أ. الاحتياجات غير المُدْرَكَة:

- مشكلة أداء غير مُدْرَكَة (الشخص يفتقر إلى كل المعارف الخاصة بفجوة الأداء).
- مشكلة أداء مُدْرَكَة ولكن ليس هناك وعي بأن هذه المشكلة بسبب نقص التدريب (الشخص بحاجة إلى توعيته بدور التدريب في معالجة مشكلات الأداء).

ب. الاحتياجات المُدْرَكَة:

- مشكلة أداء مُدْرَكَة حيث أن هناك وعي بنوع التدريب المطلوب لكن ليس هناك قدرة على تحديد كمية التدريب المطلوبة (الشخص يعي بالمجال الذي يحتاج فيه إلى تدريب لكن لا يمكن الاعتماد عليه في تحديد كمية ومستوى التدريب المطلوب).
- مشكلة أداء مُدْرَكَة مع امتلاك المقدرة على تحديد نوع وكمية التدريب المطلوب (الشخص الذي يعي تماماً احتياجاته التدريبية) وهي الأندر في كل الأحوال.

ثانياً: تصميم وتجهيز المحتوى التدريبي:

ولتصميم المحتوى التدريبي يمكن القيام بالخطوات التالية:

١. صياغة أهداف المحتوى:

يتم صياغة أهداف المحتوى بالشكل الذي يوضح الأشياء التي سيكون المتدرب قادراً على أدائها بانتهاء الدورة التدريبية،وعند ترجمة الاحتياجات التدريبية إلى أهداف هناك ثلاثة مجالات يجب التركيز عليها:

أ. المعارف:

على الرغم من أن المعارف وحدها لا تؤدي إلى تغيير في الأداء، إلا أن معظم عمليات التعلم تتضمن نوعاً من المعارف. واحدة من الصعوبات المحتملة في صياغة الأهداف المتعلقة بالمعارف هو التمييز بين الموضوعات التي تؤثر بشكل مباشر على أداء المتدربين وتلك التي ترفع من درجة الوعي والفهم العام لديهم.

ب. المهارات:

من السهولة كتابة أهداف التعلم بالنسبة للمهام المتعلقة بالمهارات، حيث أنه من السهولة ملاحظة وتحديد المهارات، لذلك فإنه يمكن صياغتها كأهداف بصورة محددة أكثر منها في المجموعتين الأخيرتين.

ج. الاتجاهات:

هذا هو أكثر المجالات إثارة للجدل في التدريب وأقلها قابلية للقياس، لكن من الأهمية بمكان وضع أهداف متعلقة بالاتجاهات عند صياغة أهداف التدريب.

٢. تصميم المحتوى التدريبي:

بعد أن يتم تحديد وتوضيح أهداف التدريب، فإنه من الضروري تحديد المجالات التي سيركز عليها المحتوى التدريبي، تسمى هذه العملية تصميم المحتوى التدريبي وهي خطوة مهمة جداً في ترجمة أهداف التدريب إلى برنامج تعلم حقيقي فعلي، وبشكل عام فإن المحتوى التدريبي هو عبارة عن حصر لكل (الموضوعات) التي يتطلب تعملها، إذ أنه يشمل الموضوعات الرئيسة والفرعية وقد يمتد إلى مرحلة تحديد مستويات متعددة من التفاصيل.

٣. ولتصميم المحتوى التدريبي يمكن اتباع الخطوات التالية:

أ. تحديد محتوى الدورة التدريبية:

محتوى أي دورة تدريبية يرتبط بشكل عام بالأهداف المحددة لتلك الدورة التدريبية، وعليه فإنه عند تحديد المحتوى يجب أن نجيب على عدد من الأسئلة المتعلقة في هذا الجانب ومنها:

- هل يغطي المحتوى أهداف الدورة التدريبية؟
- هل يلبي المحتوى المقترح الاحتياجات التدريبية للمتدرب؟
- هل يؤدي المحتوى المقترح إلى مستوى الأداء المطلوب؟
- ما رأي المدربين الآخرين الذين يدربون في نفس المجال في المحتوى المقترح؟

ب. تصنيف المحتوى التدريبي:

في هذه الخطوة يتم تحديد الأهمية النسبية لكل موضوع، حيث أن ذلك يمثل أهمية كبيرة في الاعتبارات التنظيمية (تخصيص الوقت اللازم لمختلف الموضوعات).

ولذلك يتم تقسيم المحتوى إلى موضوعات غاية في الأهمية، مهمة، إضافية أو اختيارية.

ج. ترتيب المحتوى التدريبي:

بعد تحديد الأهمية النسبية لكل موضوع يتم تحديد الترتيب الذي يتم به عرض الموضوعات المختلفة في المحتوى التدريبي. ويكون ذلك إلى حد ما وفقاً للترتيب المنطقي، وفي معظم الأحيان يكون الترتيب وفقاً للآتي:

- ظروف المتدرب (الخلفية والإلمام بالموضوع، الزمن المتاح).
- نظرية التدريب التي تتبناها الدورة التدريبية.
- من العام إلى المحدد.
- من المختصر إلى التفصيلي.
- من المعلوم إلى المجهول.
- من النظري إلى العملي.

د. اختيار الأسلوب المناسب لتقديم كل جزء من أجزاء المحتوى التدريبي:

يتم اختبار الأسلوب التدريبي الذي يتناسب مع طبيعة كل موضوع تدريبي وعدد المتدربين ومستواهم ووقت التدريب....الخ. والمحتوى التدريبي الفعال هو الذي يتميز باحتوائه على مجموعة متنوعة من أساليب التدريب لتحقيق الأهداف المنشودة.

هـ. تحديد الزمن اللازم لتقديم كل جزء من أجزاء المحتوى التدريبي:

حيث يتم تحديد الزمن وفق الأسلوب التدريبي الذي تم تحديده مسبقاً وبشكل يتناسب مع حجم الموضوع التدريبي وأهميته لتحقيق الهدف.

تنفيذ التدريب:

وهذه الخطوة تأتي بعد تصميم البرنامج التدريبي وفق عدد من الخطوات تتمثل في الآتي:

- **إعداد خطة جلسة تدريبية:**

خطة الجلسة التدريبية هي الخطوط العريضة لما سيقال ويفعل خلال فترة زمنية معينة أثناء التدريب، وهي تمثل دليل للمدرب عن كيفية تنفيذ الجلسة التدريبية، حيث أنها توضح الطرق التدريبية المستخدمة ومتى تستخدم المعينات التدريبية، الزمن المخصص لكل جزء والتوقع للأسئلة التي قد يطرحها المتدربون. إن خطة الجلسة التدريبية تجنب المدرب ضياع الوقت أو الانحراف عن الموضوع وتساعده على تحقيق أهداف الجلسة التدريبة بالصورة المأمولة.

- **مكونات خطة الجلسة:**

تتكون خطة الجلسة التدريبية من المكونات التالية:

- رقم الجلسة.
- عنوان الموضوع.
- الأهداف.
- النشاط.
- الزمن.
- أساليب التدريب.

- المعدات والأجهزة.
- البدائل (السيناريوهات المختلفة للأساليب والمعينات).
- معلومات ومادة علمية عن الموضوع.

- **وضع خطة الجلسة:**

ويتم وضع خطة الجلسات التدريبية وفق ما يلي:

أ. جمع المعلومات المتعلقة بالموضوع:

- اجمع كل المعلومات المتعلقة بالموضوع واكتب كل ما تعرفه.
- ضع أسئلة يمكن أن تُوجّه للمدرب.
- اجمع مواد تدريب تدعّم المحتوى.
- حدد المعينات السمعية والبصرية المناسبة لكل مادة.

ب. تحديد المحتوى التدريبي:

عند تحديد المحتوى التدريبي، لا بد من وضع الآتي في الاعتبار:

- من هو المتلقي؟
- ما هي الأهداف؟
- ما هي المدة الزمنية؟

في ضوء ما تقدم، يتضح أنه عند تحديد المحتوى التدريبي، فإننا كمدربين نحتاج إلى ترتيب المعلومات حسب الأولوية والأهمية على النحو التالي:

الأولوية الأولى: المعلومات الأساسية التي يجب معرفتها عن الموضوع لتحقيق أهداف الجلسة والتي إذا لم تقدم لا يفهم الموضوع بأي حال من الأحوال.

الأولوية الثانية: معلومات يستحسن معرفتها وهي المعلومات المفيدة التي تدعم وتضيف قيمة للمعلومات الأساسية. وهي تشمل المعلومات التي تساعد المتدربين على الفهم الجيد للموضوع حيث تعمق معارفهم فيه.

الأولوية الثالثة: معلومات لا بأس من معرفتها وهي معلومات عَرَضية يمكن تقديمها إذا سنحت الفرصة والوقت وهي تشمل المعلومات العامة التاريخية والتفاصيل الصغيرة التي قد تكون جديرة بالمعرفة.

(٣) تنظيم المحتوى التدريبي للجلسة بشكل متسلسل:

بعد تحديد المحتوى التدريبي للجلسة، يتم تنظيمه بشكل منطقي على النحو التالي:

- من العام إلى الخاص.
- من المعلوم إلى المجهول.
- من النظري إلى العملي.
- من السهل إلى المعقد.
- التسلسل الزمني.

وفى إطار تنظيم المحتوى التدريبي يتم تقسيم المحتوى إلى:

١. التمهيد.

٢. المقدمة.

٣. لبّ الموضوع.

٤. تلخيص النقاط الرئيسية، ثم الختام.

(٤) تحديد متى يتم استخدام المعدات والمعينات التدريبية.

(٥) تحديد الإطار الزمني لكل خطوة أو عملية.

استمارة خطة جلسة تدريبية

رقم الجلسة: .... اليوم: ....

الموضوع: .... التاريخ: ...../ ...../ ....

زمـن الجلسة: ....

أهـــــداف الجلسة:

١- ....

٢- ....

٣- ....

جـدول تنفيذ الجلســـة

الخطوات	النشــاط	الأسلوب	الوسيلة	الزمـن

المعينات التدريبية الأجهزة والأدوات المطلوبة: ....

ملاحظات:..

متابعة وتقييم التدريب:

العملية التدريبية عملية منظمة يتم من خلالها تقييم ومتابعة، وقياس العائد من التدريب وتتم كالتالي:

١ . متابعة التدريب:

تعرف بأنها عملية مستمرة يقصد بها التأكد من أن خطة التدريب يتم تنفيذها بدقة بدون انحراف لتحقيق الهدف النهائي مع التدخل في التنفيذ لإزالة أي معوقات قد تعترض سير الخطة في طريقها المرسوم لتحقيق الهدف النهائي وقد يكون التدخل أحياناً للتعديل والتطوير في الإجراءات التنفيذية.

٢ . تقييم التدريب:

وهو معرفة مدى تحقيق البرنامج التدريبي لأهدافه المحددة وإبراز نواحي القدرة لتدعيمها ونواحي الضعف للتغلب عليها أو العمل على تلافيها في البرامج المقبلة حتى يمكن تطوير التدريب وزيادة فاعليته بصورة مستمرة.

٣. أهداف متابعة وتقييم التدريب:

- التأكد من نجاح البرامج التدريبية في تحقيق أهدافها سواء من حيث التخطيط أو التنفيذ.
- معرفة مدى تحقيق البرنامج لأهدافه بالنسبة للمتدربين ويتطلب ذلك التحقق من سلامة تحديد الشروط الخاصة بالمتدربين وملاءمتها للهدف من التدريب.
- التأكد باستمرار من أن المتدربين ما زالوا متحمسين لتطبيق ما تدرّبوا عليه.
- التأكد من كفاءة المدربين من حيث تخصصهم وخبرتهم وقدراتهم على التدريب، واهتمامهم بتنمية معلوماتهم وقدراتهم الذاتية.
- متابعة التطور العلمي والعملي في المجال الذي يعملون به.

٤. مراحل متابعة وتقييم المتدربين:

أ. تقييم المتدربين قبل تنفيذ البرنامج التدريبي:

الغرض من تقييم المتدربين قبل تنفيذ البرنامج هو التأكد من أن البرنامج سيقدم إلى المتدربين المحتاجين إليه، وأنهم فعلاً تتوافر فيهم الشروط والعناصر المطلوبة في تصميم البرنامج.

ب. متابعة وتقييم المتدربين أثناء البرنامج التدريبي:

- ملاحظة المتدربين وسلوكهم، بمعرفة مدى الجهد المبذول منهم هل يتبع للمواد التدريبية أم لا؟ ومدى اشتراكهم في المناقشات وإبداء الآراء.
- ملاحظة تقدم المتدربين والمعلومات والخبرات التي اكتسبوها، والتحسن في مستواهم والتغير الذي طرأ على سلوكهم.

ج. متابعة المتدربين بعد التدريب:

- معرفة مدى التطبيق العملي لما تلقوه من تدريب سابق.
- التعرف على المعارف والمهارات والاتجاهات التي اكتسبوها من خلال التدريب.
- معرفة الاحتياجات المستقبلية.

٥. طرق تقييم التدريب:

- الاختبارات والمقاييس.
- نسبة الحضور كمقياس لنجاح البرنامج التدريبي.

- الاستبيانات.
- التقييم الشفهي.
- تقارير تقييم الأداء.
- التجربة.
- الملاحظة.
- المقابلات.
- التقييم بالرسم.

المراجع:

■ أبو النصر، مدحت محمد.(٢٠١٦م). إدارة العملية التدريبية، النظرية والتطبيق. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

■ أبو النصر،مدحت محمد. (٢٠١٢م). مراحل العملية التدريبية. القاهرة: المجموعة العربية للنشر والتوزيع..

■ باشات أحمد ابراهيم. (١٩٧٨م). اسس التدريب. القاهرة: دار النهضة العربية.

■ البرادعي،بسيوني محمد. (٢٠٠٨م). تنمية مهارات المدرب العربي " دليل كامل عن تقييم التدريب المهني. القاهرة: ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

■ بركينبيل،ميخائيل. (٢٠١٣م). تدريب المدربين، ترجمة حسام الشيمي. القاهرة: مجموعة النيل العربية للنشر والتوزيع.

■ تريسي،وليم. (١٩٩٠م). تصميم نظم التدريب والتطوير، ترجمة: سعد أحمد الجبالي. الرياض: الإدارة العاملة للبحوث، معهد الإدارة العامة.

■ توفيق،عبد الرحمن. (١٩٩٥م). موسوعة التدريب والتنمية البشرية " كيف تصبح مدرباً فعّالاً". القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة.

■ السكارنة، بلال. (٢٠١١م). طرق إبداعية في التدريب . عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

■ الشامي،رفعت عبد الحميد. (٢٠٠٠م). رحلة مع المدرب المتميز، أساليبه وفنونه. المملكة العربية السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية.

تحليل الحاجات التدريبية في سياق التنمية المهنية لمعلمي العربية لغير الناطقين بها

إعداد:
د. محمود بن عبدالله المحمود

تمهيد:

شهد ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في العقود الأخيرة تطورا ملحوظا وحراكا إيجابيا ظهرت ملامحه من خلال مسارات شتى. فالتأليف في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يشهد ازدهارا نسبيا، والحراك من خلال الأنشطة العلمية والمؤتمرات المتخصصة بات ملحوظا. والاهتمام بتعليم العربية لغير الناطقين بها لم يعد مقتصرا على المؤسسات الرسمية، بل ساهمت العديد من المؤسسات غير الرسمية فيه بشكل فاعل وملاحظ. وامتد ذلك الحراك الإيجابي ليشهد اهتماما بمعلم العربية لغير الناطقين بها تأهيلا، وتدريبا، وإعدادا وبرز ذلك من خلال بعض المؤتمرات الأكاديمية المتخصصة، ونشاط حركة تدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.

وذلك الحراك الإيجابي بحاجة إلى مزيد التوجيه العلمي والضبط المنهجي ليحقق أهدافه بشكل فاعل. ومن أبرز ما تجدر دراسته ما يتعلق بمعلم اللغة لعربية لغير الناطقين بها. فالمعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية، والعملية التعليمية اللغوية بشكل أخص. إذ لا يقتصر الدور الفاعل والمهم للمعلم - ومعلم اللغة على وجه أخص- في كونه أحد أركان العملية التعليمية الرئيسة؛ بل يتجاوز ذلك من خلال

تأثيره في عناصر العملية التعليمية الأخرى. فالمعلم المحترف المؤهل لديه القدرة على التعامل مع جوانب الضعف والقصور التي تعتري أركان العملية التعليمية بما يحقق نجاح عملية التعلم والوصول إلى المخرجات التعليمية المستهدفة. وبعبارة أخرى؛ فالمعلم المؤهل يستطيع أن يعوض جوانب القصور والضعف التي تعتري البيئة التعليمية، والمنهج التعليمي بصورته الواسعة، وهو قادر على إيجاد بيئة تعليمية تسهم في اكتساب اللغة بفاعلية. لذا لا عجب أن يكون الاهتمام بالمعلم من أولويات المؤسسات التعليمية بشكل عام، والمؤسسات المهتمة بتعليم اللغة للناطقين بغيرها. وهذا الاهتمام بمعلم اللغة ظهر من خلال صور شتى من أبرزها تلمس ما تتطلبه مهنته من حاجات، وبناء البرامج التأهيلية والتدريبية.

ونظرا لأهمية الحراك التدريبي، والتطوير المستمر لأداء معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها يجدر بناء البرامج التدريبية وبرامج التنمية المهنية على أسس علمية تنطلق من حاجات المستهدفين. فالبرنامج التدريبي والتنمية المهنية التي لا تتوافق مع حاجات المستهدفين تمثل هدرا للموارد دون طائل علمي يذكر. و يأتي هذا الفصل ليتناول تحليل الحاجات التدريبية في سياق التنمية المهنية لمعلمي اللغة العرية لغير الناطقين بها. ويتناول الفصل الحالي مناقشة لمصطلح "الحاجات التدريبية"، واستقصاء لماهيتها، وأهميتها في التنمية المهنية لمعلم اللغة، ومراحل تحديد الحاجات التدريبية، وأبرز المصادر التي تستقى منها، والمعايير المتبعة لتحديد الحاجات التدريبية، والأدوات العلمية التي يمكن الإفادة منها في ذلك السياق، والمجالات الرئيسة للحاجات التدريبية في سياق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

١. تحليل الحاجات التدريبية: المفهوم ودلالاته:

أثمرت الدراسات البينية في العلوم الإنسانية (studies Interdisciplinary) منهجيات بحثية مبتكرة، وزوايا غير تقليدية لدراسة الظواهر العلمية. ومن أبرز أمثلة ذلك دراسة قضايا اللغويات التطبيقية وتعليم اللغات من خلال دراسات بينية تستند إلى منهجيات علمية ورؤى فلسفية يتم استقاؤها من ميادين علوم أخرى. ولم يقتصر البحث على استقاء الرؤى من الميادين العلمية ذات العلاقة المباشرة بتعليم اللغة كعلم التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع والتي بدورها أثرت ميدان تعليم اللغات لغير

الناطقين بها بشكل ملحوظ في العقود الأخيرة؛ بل بدأ التفات الباحثين إلى علوم أخرى. ومن العلوم التي أثرت ميدان تعليم اللغات علم الإدارة من خلال استقطاب مفهوم التدريب، وآلياته وفلسفته، والحاجات التدريبية وبناؤها. بل تجاوز الأمر ذلك إلى تقديم برامج أكاديمية (بينية) وقد قدّر للباحث دراسة برنامج ماجستير اللغويات التطبيقية في إدارة البرامج اللغوية حيث يستقي البرنامج تكوينه العلمي من اللغويات التطبيقية وعلم الإدارة. ومن ثم يحسن استثمار تلك الدراسات البينية بما يخدم عملية تعليم العربية لغير الناطقين بها بأكمل وجه، ومن ذلك استثمار مفهوم الحاجات التدريبية في سياق التنمية المهنية.

في مطلع هذا الفصل يجدر مناقشة مفهوم الحاجات التدريبية كمدخل إلى خطواته الإجرائية. من حيث الأصل اللغوي، ترجع القواميس اللغوية مفهوم الحاجات إلى "نقص وعوز" يراد إكماله (ابن منظور، ١٤١٩هـ: ٣٧٩؛ مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ١٩٦٥م). أما في السياق الاصطلاحي فتتباين تعريفات الباحثين لمصطلح تحليل الحاجات التدريبية Training needs analysis، وهو تباين تنوع منطلق من زاوية تناول المصطلح. وتجدر الإشارة إلى أن مفهوم تحليل الحاجات التدريبية يستخدم بنطاق واسع في كافة المجالات، وقد وجد الباحث العديد من الدراسات التي تتناوله في سياقات طبية، وإدارية، وفنية، ومهنية ... إلخ.

من حيث العموم يعرف تايلور(١٩٨٢م) تحليل الحاجات التدريبية بصورة موجزة بأنه: "تمييز الفرق بين الحالة الحاضرة، والمعايير المقبولة"، ويعرفها موسى (١٤١٨هـ) بتعريف مشابه إذ يرى أنها: "الفرق أو النقص بين الأداء المطلوب والأداء الموجود" غير أن التعريفين السابقين لم يبينا بوضوح مفهوم الحاجات التدريبية وإنما اقتصرا على شرح موجز للمصطلح. وبتعريف أكثر إسهابا لمصطلح "الحاجات التدريبية" مع بيان لمسبباتها يرى الطعاني (٢٠٠٢م) أنها: "مجموعة المؤشرات التي تكشف عن وجود فرق بين الأداء الحالي والأداء المرغوب فيه للأفراد، بسبب نقص معارف وقدرات ومهارات هؤلاء الأفراد وما يشوب سلوكهم واتجاهاتهم من قصور". وفي تعريف إجرائي يرى درّة (١٩٩١م) بأنها: "الخطوات المنظمة التي تتبع للكشف عن النقص أو التناقض أو الفجوة بين وضع أو أداءٍ قائم، وبين وضع أو أداءٍ مرغوب فيه، وتشخيص ذلك وتحليله والخروج بنتائج توضح كيفية قدرة التدريب على تلافي ذلك"، و يوافقه في ذلك Barbazette، (٢٠٠٦) إذ

يرى أنها "عملية جمع بيانات حول احتياجات المؤسسة المباشرة وغير المباشرة والتي يمكن تلبيتها من خلال التدريب". ويشير Crawshaw others & (٢٠١٤) إلى تغيّر في مفهوم مصطلح تحليل الحاجات التدريبية ليتضمن الحاجات التدريبية والتعلمية حيث أنهما أول خطوة في سياق التنمية المهنية ولا يمكن الفصل بينهما، مع التأكيد على أن الحاجات التعلمية تستلزم العناية والاستقصاء في ذات الوقت مع الحاجات التدريبية. أما في سياق الحاجات التدريبية للمعلمين ترى الفهيد (١٤١٩هـ) بأنها: «جوانب النقص المراد معالجتها، أو الجوانب التي ينبغي تطويرها في أداء المعلم؛ ليصبح أكثر كفاية في العمل، بحيث ينعكس ذلك على مستوى المتعلمين بما يحقق أهداف العملية التعليمية».

من خلال استعراض التعريفات السابقة، ومحاولة الجمع بينها يتضح أن مفهوم "تحليل الحاجات التدريبية" بشكل شمولي يعكس التركيز على الجوانب التالية:

- خطوات منهجية منظمة؛ فليس عملا اعتباطيا، أو عفويا.
- تتضمن جمع بيانات ومعالجتها؛ فتحليل الحاجات عملية منهجية تنطلق من جمع وتحليل لبيانات تعكس واقع المستهدفين.
- تستهدف استكشاف الفرق بين الأداء الحالي والأداء المرغوب فيه؛ فالفجوات المعرفية و المهارية هي المستهدف بالدراسة والتحليل والكشف.
- من أجل معالجة الخلل من خلال التنمية المهنية؛ وهذه هي غاية دراسة الحاجات التدريبية، من أجل استكشافها، ثم تحويلها إلى برامج تنمية مهنية تهدف إلى تحسين العمل.

٢- أهمية تحديد الحاجات التدريبية في التنمية المهنية لمعلم اللغة:

لتحديد الحاجات التدريبية أهمية جوهرية في التنمية المهنية لمعلم اللغة؛ لذلك تشير إحدى الدراسات إلى تأكيد توصيات المؤتمرات التربوية والتعليمية إلى تبني تحليل الحاجات التدريبية لبناء أي برامج للتنمية المهنية (مطاوع، ١٩٩٤م). ذلك أن عدم التعرف على الاحتياجات التدريبية للمعلمين وتحديدها بطريقة علمية، وإغفالها أثناء إعداد البرامج التدريبية؛ تمثل أبرز جوانب الضعف والقصور في تلك البرامج، مما أدى إلى تكوين اتجاهات سلبية لدى المتدربين نحو برامج التنمية المهنية كما بينت ذلك دراسة أجريت على العديد من برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة (الكوري، ٢٠٠٦م). وفي

ذات السياق أوضحت دراسة أجراها أحد الباحثين من خلال مراجعة سبع وتسعين دراسة تتعلق بالأدب التربوي والتأهيل المهني؛ أن البرامج التدريبية التي يتم التخطيط من خلال دراسة احتياجات المتدربين تكون أكثر فاعلية من تلك التي خططت لها ونظّمتها الجامعات ومؤسسات التعليم العالي دون النظر في حاجات المتدربين (فالوقي،١٤٢٥هـ)، فالبرنامج التدريبية القائمة على تحديد الاحتياجات التدريبية تتميز بفاعليتها وتحقيقها لأهدافها، كما تتميز بالقبول والرضا من المتدربين (ياراكندي وغنيم، ١٤١٨هـ).

ومن أهمية تحديد الحاجات التدريبية والتعلمية في سياق التنمية المهنية؛ أنها هي الخطوة الأولى والأساس كما يؤكد ذلك Crawshaw & others (٢٠١٤). كما أن قياس نجاح أي تصميم تدريبي تأهيلي يقاس بمدى التعرف على الحاجات التدريبية وحصرها وتجميعها، وإن أي برنامج تدريبي لا يؤسس على قياس علمي للحاجات لا يؤدي دوره بشكل مناسب، لذلك أضحى تحديد الحاجات التدريبية العنصر الرئيسي والهيكل في صناعة التدريب، حيث تقوم عليه جميع دعائم العملية التدريبية وتنمية الموارد البشرية (توفيق، ٢٠٠٢م).

ويلخص درّة (١٩٩١م) أهمية عملية تحديد الاحتياجات التدريبية في الجوانب التالية:

أ. أن تحديد الحاجات التدريبية هو الأساس الأهم لكل عناصر العملية التدريبية.

ب. أن تحديد الحاجات التدريبية يساعد على التركيز على المهارات المطلوبة، وتحقيق الأهداف الرئيسية للتدريب.

ج. أن تحديد الحاجات التدريبية يوضح الأفراد المطلوب تدريبهم، ونوع التدريب المطلوب، والنتائج المتوقعة منهم.

د. أن غياب تحديد الحاجات التدريبية أو تحديدها بشكل غير دقيق فيه ضياع للجهد والوقت والمال.

وفي استعراض مشابه لما ذكره دره (١٩٩١م)، يقرر الطعاني (٢٠٠٢م) أهمية تحديد الحاجات التدريبية في النقاط التالية:

أ. تعد عملية تحديد الاحتياجات التدريبية الخطوة الأولى والأساسية التي تنطلق منها العملية التدريبية.

ب. تؤدي إلى الأداء المناسب.

ج. تساعد المسؤولين عن البرامج وتنفيذها على التخطيط الجيد، وتقدير الاحتياجات التدريبية حاضراً ومستقبلاً.

د. أن تخطيط التدريب على أساس الاحتياجات التدريبية يتيح الفرص العادلة لتقدم العاملين وزيادة كفاءتهم.

هـ. أن الاحتياجات التدريبية تعطي ضوءً كاشفاً عن مستوى الأفراد المطلوب تدريبهم، وعددهم في مجال التدريب المطلوب.

ويرى الباحث في دراسة سابقة له (المحمود، ١٤٢٨هـ) أن هنالك جوانب جوهرية عدة تؤكد أهمية تحديد الحاجات التدريبية. فعملية تحليل الحاجات التدريبية تجعل التنمية المهنية للمعلم تنطلق منه، وتركز على رؤيته، أكثر من اعتمادها على القضايا التنظيرية، والطرح النظري غير المتصل بالواقع العملي مما يجعلها أكثر فاعلية. وهي بذلك تسهم في تطبيق مفهوم (تفريد التدريب)، وذلك بالنظر لكل جماعة متدرّبين على حدة، فكل مجموعة لها خبراتها، ومعلوماتها، ومعارفها، وفلسفتها العملية، وليس هدف التنمية المهنية استنساخ عدد من المتدرّبين، بقدر ما تهدف إلى تزويد المتلقي بالمعارف والرؤى التي يستطيع من خلالها أن ينمي مهاراته، ويطوّر قدراته، ويقوّم ذاته، وتطبيق الحاجات التدريبية أساس في ذلك. كما أن تطبيق مفهوم الاحتياجات التدريبية يضفي مرونة في برامج التنمية المهنية وفقا لظروف المستفيدين وواقعهم مما يسهم في جعل العلاقة بين المدرِّبين والمتدربين علاقة تبادل خبرات ومشاركة، وليست علاقة فوقية. كما أن بناء برامج التنمية المهنية وفق الحاجات التدريبية للمستهدفين يجعل البرامج المقدّمة أكثر واقعية وفاعلية، فالبرنامج التدريبي لا يأتي بمثاليات وأطر نظرية يصعب تطبيقها على الواقع، بل يبدأ البرنامج من الواقع من خلال احتياجات المتدربين الحالية، وينطلق من خبراتهم، هادفاً إلى جعل عملية التدريب تبادل خبرات، ومشاركة بين كل الأطراف، إضافة إلى الاهتمام بالجانب التطبيقي العملي.

ولئن كان لتحديد الحاجات التدريبية بشكل عام أهميّتها؛ فإن تلك الأهمية تتأكد في سياق التأهيل المهني لمعلمي اللغة لغير الناطقين بها. ذلك أن قضايا التنمية المهنية لمعلمي العربية لغير الناطقين بها لازالت لم تبحث بالشكل المطلوب، كما أن الكثير من معلمي العربية لغير الناطقين بها حول العالم لم ينالهم التأهيل المطلوب، ولم تتح

لهم فرص للتنمية المهنية (العصيلي، ١٤٣٢هـ)، مما يؤكد الحاجة الماسة إلى تطبيق الاحتياجات التدريبية تحقيقا للأهداف المرجوة بأسرع الطرق، وأقل التكاليف.

٣- مراحل تحديد الحاجات التدريبية:

في سياق الحديث عن مفهوم الحاجات التدريبية؛ تمت الإشارة إلى اتسامها بخطوات منهجية منظمة وليست عملا اعتباطيا أو حدسيا. فتحليل الحاجات التدريبية يتضمن مراحل عمل منتظمة ومتسلسلة وكل خطوة فيها تقود إلى الأخرى. ويختلف الباحثون في تفاصيل تلك المراحل مع تقارب في خطوطها العريضة وعملياتها الرئيسية. فعلى سبيل المثال يرى الطعاني (٢٠٠٢م) أن تحديد الحاجات التدريبية يكون من خلال المراحل الست التالية:

أ. جمع معلومات من المؤسسة التي تواجه مشكلة معيّنة.
ب. مقارنة الأداء الحقيقي مع المعايير الموجودة.
ج. اكتشاف فجوة أو عدم وجود فجوة بين الأداء والمعايير.
د. تحديد مستوى أو حجم الفجوة المشكلة.
هـ. تحديد مدى معرفة الأفراد العاملين بأداء أعمالهم.
و. وضع برنامج تدريبي لحل المشكلات.

ويلاحظ على الخطوات السابقة أنها تتناول بعض القضايا الجزئية التفصيلية. وفي سياق شمولي ورؤية أكثر عمقا يشير توفيق (١٩٩٤م) إلى أن تحديد الحاجات التدريبية يتكون من خمس مراحل متداخلة الأنشطة، وهي:

أ. الإعداد للقيام بتحليل الحاجات وتقديرها: وتتطلب هذه المرحلة التخطيط للعملية، والقيام بعمليات الاتصال المختلفة لوضع تصور شامل لعملية تحديد الحاجات التدريبية.

ب. جمع المعلومات المرغوبة لتحديد الاحتياجات التدريبية: وتتطلب هذه المرحلة خطة عامة لجمع المعلومات، وأخرى تفصيلية يتم فيها تحديد مصادر هذه المعلومات، وتحديد العيّنات وطرائق انتقائها، ثم تحديد إجراءات جمع المعلومات وأدواتها، وما يتبع ذلك من أنشطة حتى تخزين المعلومات ووضعها في ملفات.

ج. تحليل الحاجات التي تم الحصول عليها: وتتطلب هذه المرحلة فرز وتصنيف ووصف المعلومات وتفسير نتائجها، ثم تنظيم الحاجات التدريبية في مجموعات محددة.

د. كتابة نتائج تحديد الحاجات: وتتطلب هذه المرحلة تحرير الحاجات التي تم الاستقرار عليها في صورة تقرير، ومعها كل النتائج.

هـ. تقويم النتائج واستعمالها وتطبيقها: وتتطلب هذه المرحلة مراجعة نتائج تحديد الحاجات التدريبية، والعائد من البرنامج المستهدف، وتحديد استراتيجياته في ضوء الموارد المتاحة.

وفي استعراض إجمالي يتسم بالعمق والتركيز يرى blanchard and thacker (٢٠١٠) أن تحليل الحاجات عملية منهجية تألف من ثلاث مراحل رئيسية هي كالتالي: مرحلة المدخلات، مرحلة المعالجة، مرحلة المخرجات. وتتركز مرحلة المدخلات على تحليل المعلومات المتعلقة بالأفراد والمؤسسة، أما مرحلة المعالجة فتتضمن تحديد مسببات أي قصور في الأداء والإنتاجية، أما مرحلة المخرجات فتحدد ماهية التنمية المهنية المطلوبة.

ومن خلال الجمع بين ما أورده الباحثون السابقون يمكن النظر إلى مراحل تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها من خلال المراحل الثلاث الرئيسة التالية:

أ. **المرحلة الإعدادية:** وفيها يتم التخطيط، وجمع المعلومات المتعلقة بالمؤسسة التعليمية اللغوية، وأهدافها، ومعايير الجودة لديها، وتحديد الطرائق التي سيتم بها تحليل الحاجات كالطرائق المباشرة وغير المباشرة من خلال المقابلات مع المستهدفين، واستخدام الاستبانات، ومقابلة المسؤولين، كالملاحظة، ومقابلة المستفيدين من البرنامج وإعداد الأدوات العلمية اللازمة، وتتضمن هذه المرحلة إعداد كل ما يلزم لعملية تحليل الحاجات.

ب. **المرحلة الاستكشافية:** وفيها يتم تطبيق الأدوات العلمية المصممة في المرحلة السابقة للكشف عن الحاجات التدريبية بشكل مباشر وغير مباشر، وجمعها، ودراستها، وتصنيفها وفق أهميتها وبناء تصور علمي واضح حول مكامن الخلل، ونقاط الضعف المراد إصلاحها.

ج. **المرحلة العلاجية:** وفيها يتم علاج الحاجات التدريبية من خلال بناء برنامج تدريبي وتعليمي يستهدف التنمية المهنية وعلاج القصور وتطوير الأداء، على أن يتم تقويم أثر البرنامج التدريبي في سد الحاجات ومدى فاعليته رغبة في تحسينه.

٤- مصادر تحديد الحاجات التدريبية:

تتنوع المصادر التي يمكن من خلالها تحديد الحاجات التدريبية. لذلك يجدر بالممارسة العلمية في تحليل الاحتياجات التدريبية الحرص على الشمول في مصادر الاحتياجات؛ ذلك أن كل مصدر كفيل بأن يبرز الحاجات التدريبية من زاوية مختلفة. وتلك الرؤية الشمولية في مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية كفيلة بأن تجعل عملية التشخيص أكثر أثرا.

ويختلف الباحثون في تقرير أبرز مصادر الاحتياجات التدريبية. ففي سياق التعليم، يذكر شريف وسلطان (١٤٠٤هـ) أن أبرز مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية:

أ. معرفة معدلات الأداء المطلوبة للوظائف التعليمية ومقارنتها بمعدلات أداء المعلمين الذين يشغلونها، وذلك من أهم المصادر كما يشير الباحثان.

ب. مراجعة تقارير الكفاءة التي تحرر عن المعلمين، خصوصاً إذا حررت بطريقة دقيقة وموضوعية.

ج. آراء الرؤساء في مرؤوسيهم، ذلك أن صلتهم الوثيقة بهم تمكنهم من كشف نقاط الضعف الممكن علاجها بالتدريب، وتعتبر الاجتماعات التي يعقدها مسؤولو التدريب مع رؤساء الأقسام من أهم الوسائل التي تمكنهم من التعرف على آرائهم بصراحة في مرؤوسيهم.

د. دراسة الشكاوى الصادرة من المعلمين، ذلك أنها توضح مواطن عدم الرضا أثناء العمل، ومن دراسة الشكاوى تتضح أسبابها التي يمكن التغلب عليها بالتدريب.

هـ. اللقاءات التي يعقدها الرؤساء ومسؤولو التدريب مع العاملين أنفسهم، ذلك أن العاملين أقدر على تحديد الحاجات التدريبية اللازمة لهم لتأدية واجباتهم على أكمل وجه.

وفي ذات السياق يرى الزهراني (١٤٢٥هـ) أن من مصادر تحديد الحاجات التدريبية في سياق التعليم؛ تحليل الدوريات والبحوث العلمية والميدانية المتخصصة

لتحديد كفايات المعلمين، والنظر في معدلات الأداء، ودرجة بعدها أو قربها من الأداء المطلوب، وتقارير المشرفين والمديرين، وآراؤهم في أداء مرؤوسيهم، وتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية، والنظر في المناهج والتعديلات التي تطرأ عليها وتستوجب تأهيلا للمعلمين.

أما في السياق الإداري فيرى السلّوم (١٤١٠هـ) أن الجانب الأكبر في تحديد الحاجات التدريبية يقع على المديرين وذلك من خلال مخالطتهم المستمرة لمرؤوسيهم ومن خلال التقارير الدورية التي يعدّونها عنهم، ومن خلال ملاحظاتهم ومشاهداتهم اليومية المستمرة. وتلك الرؤية ربما تتسق مع الواقع الإداري؛ غير أن البيئة التعليمية تتطلب تظافر مصادر متعددة لحصر الحاجات التدريبية. ويحصر فالوقي (١٤٢٥هـ) مصادر تحديد الحاجات التدريبية في ثلاث مصادر رئيسة هي: خبراء التنظيم (ويقصد بهم الخبراء المتخصصون في الميدان المستهدف في عملية التدريب)، الرؤساء المباشرون، الأفراد أنفسهم.

ومن خلال الجمع بين ما أورده الباحثون، يمكن النظر إلى مصادر تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها بشكل رئيس من خلال عناصر ثلاثة:

- **المعلم**، إذ يؤخذ رأي المعلم في احتياجاته التدريبية باعتباره المعني الأوّل بالموضوع، ويكون ذلك من خلال عدّة طرائق منها المباشر وغير المباشر، كما يندرج تحت هذا العنصر تقارير أداء المعلمين، ودراسة ملحوظاتهم ومرئياتهم وشكاواهم.
- **المتعلّم**، من حيث رأي المتعلمين في معلميهم وفي المؤسسة التعليمية، بالإضافة إلى دراسة نتائج الاختبارات التحصيلية للمتعلمين والنظر في جوانب التميز والإخفاق وعلاقتها بالمعلم.
- **البيئة التعليمية**، ويتضمن ذلك مراجعة الأدبيات ذات العلاقة، والمعايير المطلوبة، والنظر في أهداف المؤسسة التعليمية، ورؤيتها، وعلاقتها بنتائجها الحالية، كما يتضمن ذلك العنصر ملاحظات مسؤولي المؤسسة التعليمية.

٥- معايير تحديد الحاجات التدريبية:

ضمن مراحل تحديد الحاجات التدريبية استثمار الأدوات البحثية للكشف عن الحاجات التدريبية، وثمة تساؤل يرح نفسه هنا؛ ما معايير تحديد الاحتياجات التدريبية؟

وبمعنى آخر هل تلزم معالجة كل حاجة تدريبية يظهرها البحث والدراسة؟ أم أن هنالك معايير لتحديد الاحتياجات التدريبية وفق أولويتها. تشير أدبيات التدريب إلى وجود معايير عدة يحسن الأخذ بها في تحديد الاحتياجات التدريبية، وتقديم ما يستلزم المعالجة الآنية، وتأخير ما سواه. ويرى تريسي (١٩٩٠م) إلى أن المعايير التي أوردها الباحثون لتحديد الاحتياجات التدريبية وترتيبها وفق أولويتها تتمثل في التالي:

أ. الشيوع: ويقصد به إعطاء اعتبار خاص للمهام التي لها الشيوع والغلبة في العمل اليومي.

ب. الصعوبة: وتتضمن التركيز على المحتوى والمهارات التي يصعب على الشخص تعلمها، أو التدرب عليها بنفسه.

ج. الأهمية: التركيز على المحتوى والمهارات ذات الأولوية والأهمية في العمل.

د. التكرار: التركيز على المهارات والمعارف المرتبطة بها التي تستخدم بشكل متكرر في مجال العمل.

هـ. النوعية: اختيار المهارات والمعارف التي تكون أكثر فائدة للأفراد متوسطي الكفاءة من الأفراد ذوي الكفاءة المتدنية أو المتميزين باعتبار أن الشريحة المتوسطة هي الأغلب.

و. القصور: التركيز على المهارات والمعارف التي يظهر العاملون قصوراً في أدائها بشكل مستمر.

٦ . طرائق تحديد الحاجات التدريبية:

بعد استعراض مصادر الحاجات التدريبية ومعاييرها تجدر الإشارة إلى طرائق تحديدها. ومن حيث العموم تتناول الأدبيات الأدوات البحثية المعادة لجمع البيانات ومن أبرزها:

أ. الملاحظة: ويكون ذلك بملاحظة أداء المعلمين، وأداء الطلاب داخل قاعات الدراسة بشكل منتظم وتدوين الملاحظات ودراستها.

ب. الاستبانات: ويكون ذلك بإعداد استبانات (مفتوحة ومغلقة الإجابة) بطريقة علمية تضم أبرز الحاجات التدريبية من خلال استثمار مصادر الحاجات التدريبية ومن ثم عرضها على المعلمين لتحديد الحاجات التدريبية الملحّة بالنسبة لهم.

ج. المقابلة: وتكون بانتقاء أعداد ممثلة من المعلمين ومقابلتهم مقابلة موجهة بهدف التعرف على أبرز احتياجاتهم التدريبية.

د. المناقشات الجماعية: ويكون ذلك بعقد لقاءات أو حلقات نقاش تهدف لمناقشة واقع المعلمين والتعرف على أبرز احتياجاتهم التدريبية، ذلك أن أجواء النقاش تستدعي بعض الأفكار والرؤى التي قد تغيب في المقابلة الشخصية.

هـ. الاختبارات: ويكون ذلك بتطبيق بعض الاختبارات على المستهدفين ودراستها واستخلاص الحاجات التدريبية منها.

وتجدر الإشارة إلى أهمية الجمع بين أكثر من أداة في تحديد الحاجات التدريبية، ذلك أن العلاقة بينها تكاملية، فما يعاب على أداة قد يعد ميزة في أداة أخرى، فمثلاً تتميز الاستبانة بسهولة توزيعا وتطبيقها على عدد كبير من المستهدفين إلا أنه يعاب عليها عدم العمق في التواصل مع المستهدفين إضافة إلى عدم تفاعل بعض المستهدفين معها، خلافاً للملاحظة التي تجعل الباحث يرصد الحاجات التدريبية بشكل دقيق وعميق، إلا أنها تتعذر مع الأعداد الكبيرة.

٧. المجالات الرئيسة للحاجات التدريبية لمعلمي العربية لغير الناطقين بها:

ثمة مجالات رئيسة للحاجات التدريبية في سياق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تندرج تحتها جل الحاجات التدريبية الفرعية المرتبطة بالتخصص. وتتمثل تلك المجالات في الجوانب الرئيسية للتكوين المهني لمعلمي اللغة العربية والتي يرى صالح (١٤٢١هـ) أنها تتمثل في خمسة مجالات رئيسة هي: الإعداد اللغوي، الإعداد العلمي، الإعداد التربوي، التدريب العملي، التدريب التطويري. يقصد بالإعداد اللغوي: (الكفاية اللغوية المناسبة في المهارات المختلفة، إضافة إلى المعلومات المناسبة عن اللغة وثقافتها وتاريخها). أما الإعداد العلمي: (فهو معرفة المعلم بالمعارف اللسانية النظرية والتطبيقية ومن ذلك الدراسات الخاصة بأبنية اللغة النحوية والصرفية والصوتية والدلالية وقضاياها الذرائعية، وتحليل الخطاب ونظريات اكتساب اللغة الأولى والثانية وقضايا اللسانيات الاجتماعية). أما الإعداد التربوي: (فيشمل معرفة المعلم بما يحتاج إليه من معلومات تتعلق بطرائق تعليم اللغة بوصفها لغة أجنبية وأساليب تقويم أداء الدارسين وتحليل أخطائهم وتصويبها وإعداد المعينات السمعية والبصرية المناسبة

لتعليم اللغة واستخدامها بطريقة فعالة، وإعداد المواد التعليمية). أما التدريب العملي: (فيشمل إشراك المعلم في ملاحظة ومشاهدة لأداء دروس حقيقية وتقييمها، والتدريس المصغر مع الأقران، وممارسة المهنة تحت إشراف خبير للتنبه للأخطاء ومعالجتها وتطوير الأداء). بينما التدريب التطويري يهدف إلى تدريب المعلم على أساليب التطوير الذاتي (تعريفه بالمراجع الأكاديمية والمجلات المتخصصة، تدريبه على التأمل النقدي وتحليل التجارب والتقويم الذاتي، وتدريبه على إجراء البحوث الإجرائية لحل الإشكالات التي تواجهه). كما تجدر الإشارة إلى أن المعايير الخاصة بمعلمي اللغات تمثل موردا مهما لمعرفة أبرز المجالات الرئيسة المتعلقة بالحاجات التدريبية.

المجالات السابقة تمثل الجوانب الرئيسة المرتبطة بالتخصص والممارسة المهنية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ غير أن هنالك جوانب أخرى قد تكون ذات أهمية بالغة أيضا كالجوانب المرتبطة بالمهارات الحياتية، والتعامل مع الشخصيات المختلفة وغيرها. ومن ثم لا غنى عن القيام بعملية تحليل الحاجات التدريبية بصورة منهجية.

٨. الخاتمة:

تناول الفصل الحالي قضية الحاجات التدريبية في سياق التنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. وتأتي أهمية الموضوع نظرا لمكانة المعلم من جانب؛ بالإضافة إلى أهمية الرؤية العلمية في بناء البرامج التطويرية لمعلمي اللغة خصوصا مع الحراك الإيجابي المشهود في هذا السياق. واستعرض الفصل الحالي مفهوم "تحليل الحاجات" ودلالاته، وعلاقته بالدراسات البينية من خلال صلة التنمية المهنية والتدريب بالمجال الإداري في الأصل. كما ناقش الفصل الحالي أهمية تحديد الحاجات التدريبية في سياق التنمية المهنية والتي أضحى مقررا أنها حجر زاوية في بناء برامج التنمية المهنية بطريقة فاعلة وعلمية. ونظرا لأهمية البناء المنهجي في عملية تحليل الحاجات التدريبية فقد تناول الفصل الحالي أبرز المراحل التي تسير عليها عملية تحديد الحاجات التدريبية، وأبرز المصادر التي تستقى منها الحاجات التدريبية، والمعايير الرئيسة لتحديد الحاجات التدريبية، والأدوات العلمية التي يجدر استثمارها لتحديد الحاجات التدريبية متبوعة بالمجالات الرئيسة للاحتياجات التدريبية في سياق التنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.

وفي الختام يجدر التأكيد على أن التنمية المهنية لمعلمي اللغة عملية مستمرة لا تنقضي بالقيام ببرنامج تدريبي أو نشاط تطويري، بل هي حراك مستمر لبناء معلم مميز قادر على التعامل مع الفصل اللغوي وتحدياته المختلفة مع الإشارة إلى أن أي حراك تطويري يجب ألا ينطلق من رؤية المتخصصين فحسب بل لابد من إشراك كافة الأطراف المعنية بالعملية التعليمية وعلى رأسها المعلم، والطالب، وما يتصل بالبيئة التعليمية.

المراجع العربية:

■ ابن منظور، محمد بن مكرم. (١٤١٩هـ). لسان العرب. تحقيق أمين محمد ومحمد الصادق، بيروت: دار إحياء التراث العربي.

■ تايلور، رالف. (١٩٨٢م). أساسيات المنهج. ترجمة: أحمد خيري كاظم وجابر عبدالحميد، القاهرة: دار النهضة العربية.

■ تريسي، وليم ر. (١٩٩٠م). تصميم نظم التدريب والتطوير. ترجمة: سعد أحمد الجبالي، الرياض: معهد الإدارة العامة.

■ توفيق، عبدالرحمن. (١٩٩٤م). موسوعة التدريب والتنمية البشرية، القاهرة: مركز الخبرات لمهنية للتدريب.

■ توفيق، عبدالرحمن. (٢٠٠٢م). العملية التدريبية، القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة.

■ درة، عبدالباري. (١٩٩١م). تحديد الاحتياجات التدريبية: إطار نظري ومقترحات للتطوير. الأردن: وزارة التربية والتعليم، رسالة المعلم، العدد٢،١. ص ص ٢١-٣٨.

■ الزهراني، عبدالمجيد عثمان. (١٤٢٥هـ). الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة الملك سعود.

■ السلوم، محمد عبدالعزيز. (١٤١٠هـ). التدريب أهداف و فوائد، الرياض: ديوان الخدمة المدنية.

■ شريف، غانم سعد، و سلطان، حنان. (١٤٠٤هـ).الاتجاهات المعاصرة في التدريب أثناء الخدمة التعليمية. القاهرة: دار العلوم للطباعة والنشر.

■ صالح، محمود إسماعيل. (١٤٢١هـ). الإعداد المهني لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. ندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (ص ص ١٤٠-١٤٧). الخرطوم: معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.

■ الطعاني، حسن أحمد. (٢٠٠٢م).التدريب مفهومه وفعالياته بناء البرامج التدريبية وتقويمها. عمان: دار الشروق.

■ العصيلي، عبدالعزيز. (١٤٢٣هـ). أساسيات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

■ فالوقي، محمد هاشم. (١٤٢٥هـ) التدريب في أثناء العمل، طرابلس: الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع.

■ الفهيد، منيرة سعد. (١٤١٩هـ).الحاجات التدريبية لمعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة الملك سعود.

■ الكوري، عبدالله علي. (٢٠٠٦م). الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير النمو المهني لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية. مجلة دراسات في المناهج و طرق التدريس. القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. العدد (١١٠)، ص ص ١٣٣- ١٦٤.

■ المحمود، محمود عبدالله. (١٤٢٨هـ). الحاجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في معاهد تعليم اللغة في الجامعات السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: معهد تعليم اللغة العربية.

■ مجمع اللغة العربية بالقاهرة. (١٩٦٥م). المعجم الوسيط، القاهرة: دار إحياء التراث.

■ مطاوع، إبراهيم عصمت. (١٩٩٤م). المعلم العربي إعداده و تدريبه. مجلة الرسالة التربوية. جمعية الأعمال الاجتماعية لموظفي وزارة التربية الوطنية. اللجنة الثقافية: المغرب، السنة (١٨)، العدد (٢٨)، ص ص٩٣-١٠٠.

■ موسى، عبدالحكيم موسى مبارك. (١٤١٨هـ). تحديد الحاجات التدريبية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكليات الجامعة غير التربوية من وجهة نظرهم. ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية،(ص ص ١٠٠٩ - ١٠٣٨) وزارة التعليم العالي: الرياض.

■ ياركندي، آسيا حامد، و غنيم، صفيناز علي. (١٤١٨هـ). تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية. مجلة دراسات في المنهج وطرق التدريس. القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. العدد (٤٠)، ص ص ١٥٥-٢٠٠.

المراجع الأجنبية:

■ Barbazette،J .2006 .T Training Needs Assessment:
Methods،Tools،and Techniques .Hoboken :John Wiley & Sons.

■ Crawshaw،Jonathan،Pawan Budhwar،and Ann Davis،eds(2014).
Human resource management :strategic and international
perspectives .New York :Sage.

■ Blanchard،NP،andThacker،JW،(2010)EffectiveTraining:
Systems،Strategies and Practices،NJ :Prentice Hall.

إطار نظري حول تدريب وتأهيل معلمي اللغات لغير الناطقين بها

إعداد:

محسن بن حسين القيسي

توطئة Preface:

يناقش هذا البحث تنظيرا علميا لعملية التدريب والتأهيل والإعداد لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، في العملية التعليمية من حيث إعداده وتدريبه وتأهيله لغويا ومهنيا وثقافيا واجتماعيا تقنيا بما يناسب النظريات والوجهات الفلسفية والفكرية في مجال تعليم اللغات لغير الناطقين بها، ويسلط الضوء على خصائص معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

مقدمة:

تُعد اللغة من أهم وسائل اتصال الإنسان بغيره من بني جنسه، وهي أداة التفاهم والتعبير، ووسيلة الفهم والإفهام، بها يعبر الإنسان عن نفسه وإحساسه، وهي مرآة حضارية لأي مجتمع، ومقوم أساسي من مقوماته، وهي الوعاء الثقافي والحضاري للبشرية، وعامل قوي للربط بين الحاضر والماضي، والتواصل بين المشرق والمغرب، ووسيلة للإقناع العقلي والتأثير النفسي، وهي من أقوى عوامل التذوق الفني المعتمد على الفكر والفهم، وهي وسيلة التعليم والتحصيل وتكوين الثقافة وكسب الخبرات

والمعارف والمهارات ومن ثم كانت عنصرا أساسيًا وهامًا في إتمام عملية التعليم والتعلم.

واللغة العربية لها شأن عظيم ومكانة كبيرة بين سائر لغات العالم لما تتميز به من خصائص تنفرد بها عن غيرها، وتعد اللغة العربية رابع لغة يتكلم بها سكان الأرض بعد الصينية والإسبانية والإنجليزية، فمن ثم تعد من أهم اللغات التي يكثر التحدث بها في جميع دول العالم، وقد كان الاهتمام العالمي بتعليم اللغة العربيةً أمرا ملحاً للناطقين بغيرها؛ والذي أصبح الاهتمام به أمرا ضروريا في الوقت الحالي؛ بسبب تزايد أعداد الطلبة المقبلين على دراستها على اختلاف لغاتهم الأصلية وخلفياتهم الثقافية والفكريةً في السنوات الخمس الماضية، وهذا ما نلحظه خاصة في معاهد اللغة العربية في كثير من الدول[١].

واللغة العربية قد احتضنت تراثنا العقلي وحفظته عبر الأجيال المتعاقبة، معلنة بذلك عن سمت الأمة العربية في حياتها وتفكيرها وعقائدها وهذا شأن الأمم الراقية التي تنبعث حضارتها في لغتها.

ثم "أضيفت اللغة العربية إلى اللغات الرسمية في الأمم المتحدة لتكون اللغة السادسة في الستينات من القرن الماضي، وذلك بعد أن ظهرت أهمية العرب وبرزت أهمية جعلهم مشاركين في الحوار العالمي، وما استدعاه ذلك من فتح أبواب العلاقات الدولية والتمثيل الدبلوماسي معها، ثم ما كان لاحقاً من الاعتداءات على كثير من البلدان الأجنبية، لا سيما اعتداءات الحادي عشر من أيلول"[٢].

فقد تبين لنا مما سبق بعض العوامل والأسباب التي جعلت الإقبال على تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الوقت الحالي أولوية كبيرة عند كثير من المتعلمين في جميع دول العالم.

فكل تلك العوامل أسهمت في الإقبال على تعلم اللغة العربية، وهو الأمر الذي أفرز بحوثًا ودراسات في أساليب تعليم العربية للناطقين بغيرها وطرائقها، وقد أولى الباحثون معلمي اللغة العربية في هذا المجال جُل اهتمامهم".

والاهتمام بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هو تقدير لواحدة من أقدم وأجل اللغات في العالم، ويؤدي إلى توطيد العلاقة بلغتنا الفصحى بما يجعلها لغة عالمية ولغة علم ومعرفة على الوجه الذي كانت عليه من قبل.

من أجل ذلك يجب أن تقوم المؤسسات المعنية بتوفير الدعم اللازم نحو تحديد

الهدف من إعداد المعلمين إعدادا جيدا، وتأهيليهم بدورات تدريبية مختلفة لرفع قدراتهم، علاوة على تدعيم تلك المؤسسات للوسائل التعليمية المختلفة، إضافة إلى تشجيع الفريق المستمر في التعليم للإبداع والتجديد سواء في أسلوب التدريس أو طرق التقييم أو المتابعة للمتعلمين مما يحقق الهدف المرجو.

وعليه فلابد أن تكون هناك استراتيجية واضحة تمثل دليل عمل لجميع العاملين في هذا الحقل من التعليم؛ حتى تكون هناك رؤية ورسالة واضحة لهم نحو تأدية دورهم في تعليم اللغات للناطقين بغيرها.

إن المؤسسات المعنية لإيمانها بهذه الرسالة تسعى من خلال تعليم مهارات اللغة العربية وفروعها إلى تكوين "قارئ جيد" للغة العربية يتفاعل مع ما يقرأ ليكون شعاره " أتعلم من أجل أن أقرأ". وتكوين "مستمع جيد" بما يضمن حسن التواصل والتحاور والتعبير مع الآخرين وتكوين " المتحدث الجيد" من خلال رفع مهارات توظيف للغة العربية على كافة المستويات. وتكوين " كاتب جيد" يوظف كل المهارات السابقة في تكوين شخصية لغوية ثقافية عالية.

ما الذي يمكن أن نطلق عليه عندما نكون قارئا جيدا ومستمعا جيدا ومتحدثا جيدا وكاتبا جيدا؟

إننا بذلك نكون قد نجحنا في تكوين لغوي يملك أهم مفتاح من مفاتيح الحياة .... اللغة.

تدريب وتأهيل معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

المعلم التقليدي ناقل للمعرفة والمعلومات، ولا بد أن يتغير دوره ليصبح باعثا لقدرات المتعلمين على تحصيل العلم والتفكير النقدي بما يواكب استراتيجيات التعلم في العصر الحديث. ونظرا للتطورات المستمرة في حقل التعليم كان لابد للمعلم أن يحصل على قدر كبير من التدريب والإعداد والتأهيل لتحقيق هذا الهدف.

من أجل ذلك كان لابد من الإشارة إلى تعريف كل من التدريب والإعداد والتأهيل، فيعرف التدريب على أنه «إعداد وتأهيل الأفراد فنياً ومهنياً وإدارياً وإكسابهم إمكانات ومهارات ترفع من قدراتهم الإنتاجية في الوحدات الصناعية والخدمية والإدارية لسد نقص كمي يتطلب إنجاز خطط التحول أو مواجهة ما تحتاج إليه هذه الوحدات من العناصر البشرية المدربة»[٣].

وقضية إعداد المعلم ليست جديدة على المهتمين بحقل التعليم فهي غالبا ما تكون في جامعات أو معاهد عليا في التخصصات المختلفة المطلوبة في حقل التعليم بشكل عام. أما التدريب فهو كثيرا ما يكون أثناء الخدمة، أي بعد توكيل المهام التعليمية والتخصصات المختلفة للمعلم.

التدريب أثناء الخدمة:

الغرض من التدريب هو التنمية بشكل عام سواء كان لغويا أو مهاريا ومهنيا وتربويا وتقنيا، ويكون بمعنى إكساب مهارة أو تطوير وتحسين مهارة وكل ذلك يكون أثناء خدمة المعلم في حقل التعليم، وللتدريب أثناء الخدمة له كثير من التعريفات منها:

«هو تلك النشاطات التي تنفذ وتطبق في المدرسة أو مجموعة من المدارس أو تقدمها مؤسسات أخرى لتحسين أداء المعلمين[٤]».

ويعرف بأنه «ذلك النمو الذي يحدث أثناء العمل، فهو استمرار للتطور المهني الذي بدأ قبل الخدمة خلال فترة الإعداد»[٥].

كما يعرّف التدريب أثناء الخدمة على أنه «كل الأنشطة التي تقوم بها الأطر المدرسية والمهنية خلال عملها وهي معدة ومصممة لتسهم في تطوير العمل»[٦].

أيضا يعرف التدريب أثناء الخدمة على أنه «كل الحلقات الدراسية والنشاطات التي يشترك فيها المعلم بهدف زيادة معلوماته المهنية وميوله ومهاراته الأصلية التي أهلته لدخول المهنة»[٧].

التأهيل:

تأهيل المعلم هو حصوله على دبلوم تربوي أو تخرجه في إحدى الكليات التربوية والأكاديمية، وذلك من خلال دعم المعلمين بالمهارات المتصلة بعملية التدريس، وإمدادهم بالأسس الفلسفية و التربوية لطرق التدريس ونظريات التعلم واستراتيجيات التعلم المختلفة.

الفرق بين الإعداد والتدريب والتأهيل:

أصبحت قضية إعداد المعلم هي الشغل الشاغل لكثير من المسؤولين عن التربية في جميع المستويات، ولأهمية الدور الذي يقوم به المعلم من حيث التكوين العلمي والثقافي

للمتعلمين، والتشكيل الأخلاقي والسلوكي لشخصياتهم؛ احتلت قضية إعداد المعلمين في الوقت الحاضر أولوية خاصة؛ لأنها قضية التربية نفسها[٨].

والإعداد دائما ما يكون قبل الخدمة، «فهو نظام تعليمي من مدخلاته : أهداف تسعى إلى تكوين الطالب المعلم ليصبح معلما في المستقبل، وخطة دراسية تحتوي على مكونات أربعة هي: الثقافة العامة والتخصص الأكاديمي والتخصص المهني والتربية العملية»[٩].

هذا بالنسبة لأي معلم في أي تخصص، لكن هذا الأمر يزداد أهمية عندما يخص معلم اللغات لغير الناطقين بها، حيث «يركز الإعداد على الطلاب من حملة البكالوريوس في تخصصات اللغة العربية أو الشريعة، ويعدّهم لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، من خلال إعطائهم خلفية نظرية في علم اللغة وتطبيق نظرياته على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وأما **التدريب** فيعمل على تأهيل معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها (أثناء الخدمة) وتدريبهم على أحدث الطرق والأساليب والنظريات في هذا المجال[١٠].

وأما **التأهيل**: فهو نشاط يكون بين الإعداد والتدريب وكثيرا ما يقتصر على المعلم المبتدئ الذي يعمل في مجال التعليم ويكون محددا بمدة معينة، ومنه تأهيل نفسي، وتأهيل اجتماعي، وتأهيل طبي وتأهيل مجتمعي، وتأهيل مهني وتربوي.

أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية:

الاحتياجات التدريبية من أهم ما يساعد الأنشطة التدريبية على تحقيق أهدافها، فكلما كانت الاحتياجات محددة بدقة وعناية، كلما أمكن من رفع كفاءة المعلمين عن طريق التدريب، وأي تخطيط تدريبي لا يتم إلا من خلال رفع الواقع المرتبط بمدى الاحتياجات التدريبية في حقل التعليم، وكل تغيير وتطوير ورفع كفاءة لا يتم إلا من خلال رفع الواقع المؤسس على قياس علمي للاحتياجات التدريبية.

وقد أجمعت معظم الدراسات التي تناولت التدريب على أن تحديد الاحتياجات هو من أهم الأسس التي يجب أن يقوم عليها التدريب تخطيطاً وتنفيذاً، وتتلخص أهميتها في اعتبارها اللبنة الأساسية التي يقوم عليها أي نشاط تدريبي، حيث إن تحديد الاحتياجات وقياسها قياساً علمياً يعد الوسيلة المثلى التي تسهم في رفع كفاءة العاملين

في تأدية مهام وظائفهم وأعمالهم ويعد المنطلق الذي من خلاله يمكن توجيه التدريب الوجهة الصحيحة (١١).

ويمكن تلخيص أهمية الاحتياجات التدريبة فيما يلي:

١- تعد الاحتياجات التدريبية الأساس الذي يقوم عليه أي نشاط تدريبي.

٢- تعد المؤشر الذي يوجه التدريب إلى الاتجاه الصحيح .

٣- تعد العامل الأساس في توجيه الإمكانات المتاحة إلى الاتجاه الصحيح في التدريب.

٤- إن تحديد الاحتياجات التدريبية يسبق أي نشاط تدريبي، فهي تأتي قبل تصميم البرامج وتنفيذها.

٥- إن عدم التعرف على الاحتياجات التدريبية مسبقا يؤدي إلى ضياع الجهد والمال والوقت المبذول في التدريب (١٢).

مما سبق تتضح لنا أهمية حصر الاحتياجات التدريبية للمستويات المختلفة في حقل التعليم، وبناء على ما تقدم فإن أي أنشطة تدريبية يجب أن تقوم على تخطيط عملي سليم مؤسس على قياس علمي في ضوء حصر وتحديد الاحتياجات التدريبية .

أهداف تدريب وتأهيل معلم اللغات للناطقين بغيرها:

يقوم أي تدريب أو إعداد للمعلم على هدف عام هو: إعداد وتأهيل المتخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لغويا ومهنيا وثقافيا واجتماعيا وتكنولوجيا أو تقنيا. وهنا سؤال ملح يطرح نفسه، وهو كيف يمكن تحويل هذا الأمر إلى واقع ملموس؟ حتى يتحقق هذا الهدف فإنه لابد في نهاية الجلسات التدريبية يصبح المعلم قادرا على أن:

١- يحقق قدرا مناسبا من المعرفة النظرية باللغة وطبيعتها وأنظمتها المختلفة.

٢- يتزود بالحد الأدنى من المعارف والمفاهيم اللازم معرفتها في مجال اكتساب اللغة وأسس تعلُّمها وتعليمها.

٣- يعد وينفذ دروسه وفقا لعدد هائل من استراتيجيات التعلم المتمركز حول المتعلم ويضع ويصمم الخطط الدراسية و المواد التعليمية.

٤- يستخدم وسائل تنمية التفكير الناقد وحل المشكلات.

٥- يقوم بعمليات التقويم لأداء الطلاب من خلال قواعد القياس المتدرج وقوائم الملحوظات وتحديد المستويات اللغوية وإعداد الاختبارات.

٦- يتعرف على أساليب التدريس الحديثة وكيفية استخدام معينات التدريس المختلفة.

٧- ينمي مهارات التحليل اللغوي والمقارنة اللغوية، ويحلل أخطاء الدارسين ويفهم طبيعتها ودلالاتها.

٨- يدمج التكنولوجيا داخل الفصل الدراسي.

معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

هو معلم للغة والدين، وهما يمثلان عقيدتنا و قوميتنا، ولا جدال في أنهما أخطر ما في وجود الأفراد والأمم، ثم هو مقوم للسان، وباعث للحياة في العقول والجدان.

وهو فيما يدرسه يطوف بالأذهان في كل ميدان، ففي التعبير طلاقة تفكير وبيان، وفي القراءة بأنواعها فهم وثراء للمعارف، وفي النصوص جمال وأخلاق، وفي البلاغة تذوق تنعم به المشاعر والأحاسيس، وفي الكتابة عصمة من الخطأ المفسد للغة ومعانيها، فهو يصل بالمتعلم لمعارف وقيم وثقافات وحضارات؛ لذلك كان معلما متميزا، وبمقدار هذا التميز؛ عظمت صفاته وتنوعت جوانب إعداده وتدريبه.

وعندما نتطرق إلى تدريب معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، نجد أن الدراسات التربوية والمهنية والكفايات الحديثة التي اهتمت بإعداد المعلم أكاديميا ومهنيا ومهاريا وتقنيا حددت محاور أساسية ينبغي أن يتضمنها أي برنامج لإعداد المعلم أيًّا كان تخصصه، فكانت هذه المحاور على النحو الآتي:

المحور الأول: تنمية الجانب الشخصي والاجتماعي:

يهتم التربويون بالجانب الشخصي للمعلم، من حيث خبرته واستعداداته الذاتية للقيام بهذه المهنة العظيمة، ويراد بالجانب الشخصي: الصفات والسمات الشخصية والاجتماعية اللازمة لنجاح المعلم وتوافقه المهني، فإذا كان النمو الشخصي والاجتماعي ضروريًّا لكل فرد ينتمي لمهنة معينة، فلا شك أن أهميته أكثر ضرورة بالنسبة للمعلم. فقد أثبتت الدراسات النفسية أن سلوك المعلم يمتص عادة من جانب الطلاب، حيث يلحظ في معظم الأحيان التطابق بين سلوك المعلم وأدائه وقيمه واتجاهاته وأفكاره،

وبين سلوك التلاميذ وقيمهم واتجاهاتهم؛ أي أن المعلم قدوة لتلاميذه تنعكس شخصيته شعوريًّا ولا شعوريًّا عليهم، من هنا وجب انتقاء من يعد لمهنة التعليم (١٣).

لذلك كان هذا المعلم متميزا بين أقرانه وبمقدار هذا التميز وأعبائه عظمت صفاته وكثرت فكانت على النحو الآتي:

١- التدين: فهو مربٍ ومقوم سلوك ومصدر كل نجاح ومعيار الإخلاص والصدق في تحقيق الأهداف المنشودة.

٢- التمكن من المادة العلمية التي يدرسها: بالقراءة الدائبة والتعلم الذاتي والاطلاع على ما تفيض به المطابع والوقوف على ما يستجد من استراتيجيات للتدريس.

٣- قوة الشخصية وحسن المظهر: أي أن المعلم يتميز بالذكاء والحرية في اتخاذ القرارات مع مراعاة المصلحة والحزم في المعاملة وتحمل المسؤولية والظهور في أحسن هيئة وأجمل مظهر وأقوم سلوك.

٤- حسن النطق وجودة الأداء، وتمثله المعنى في نفسه وصوته بلا رتابة تخمل الطلاب وتبدد انتباههم.

٥- غزارة المعارف واتساع الثقافة العامة.

٦- الاتزان الانفعالي: أي يتميز المعلم بالسلوك الاجتماعي مع تلاميذه ويكوِّن علاقات طيبة معهم وقدرته على التوجيه والإرشاد لطلابه.

٧- الايجابية: أي القدرة على التفاعل بين العناصر الأخرى للعملية التعليمية ومشارك في الأنشطة العلمية والثقافية والاجتماعية.

٨- التعاون مع زملائه: أي أنه يمتلك روح المبادرة والنزعة إلى التجديد والتجريب.

٩- التواضع وحسن الخلق: أي يتسم بعدم التميز والتعصب في معاملة الدارسين، وأن يكون موضوعيًا في معالجة الدروس، والتواضع دون إهدار لكرامته.

المحور الثاني: تنمية الجانب اللغوي:

الجانب اللغوي للمعلم هو إعداد حصل عليه أثناء دراسته للجامعة واشتمل على فروع اللغة المتعددة كعلم النحو والصرف والبلاغة وعلم العروض والقافية وغيرها من الدراسات الأدبية بألوانها ومراحلها وغير ذلك من الدراسات التي تعد من الكفايات الأكاديمية، وهي عين نضاخة بالعلم للمعلم ووسيلة تمكنه من الإمساك بزمام اللغة

وفروعها، ثم بعد ذلك يحتاج المعلم إلى تنمية لغوية من خلال دراسات علمية متخصصة تقدم للمعلم في علوم اللغة العربية في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها.

فمن المعروف أن الكفاءة اللغوية تمثل أحد المقومات الرئيسية في عملية الإعداد، ومعلم اللغة العربية لا يستطيع أن يحقق مهمته إلا إذا كان ملمًّا إلمامًا كافيًا بالمهارات الأساسية للغة العربية والتمكن من توظيفها لخدمة الغرض من تدريسها.

وتتضمن التنمية اللغوية الخبرات العلمية التالية:

١ – دراسات نظرية تتعلق بعلم اللغة العربية:

ويقصد بها الدراسات التي تساعد المعلم على التمكن من المهارات الأربعة، والإلمام بتراث اللغة الأدبي وعلومها فالإنسان في حياته يستخدم اللغة إما وسيلة للفهم فيستمع بها و يقرأ، وإما أن تكون وسيلة للإفهام فيتحدث بها أو يكتب، وبذلك تكون المهارات الأساسية للاتصال اللغوي هي: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة.

أولاً: الاستماع:

إن تمكن معلم اللغة للناطقين بغيرها من مهارة الاستماع، هو من أهم مقومات نجاحه مع المتعلمين للغة الثانية، فالاستماع فن من فنون اللغة، يسهم في تنمية مهارات اللغة بشكل عام وهو أكثر ما يستعمل في اللغة من مهارات[١٤].

ومن هنا ينبغي تدريب المتعلم عليه منذ وقت مبكر لأهميته في عملية التعلم، وفي أنشطة المجتمع والحياة بصفة عامة، والحقيقة التي سلمت بها كل مداخل تعليم اللغة أن أول اتصال للطفل مع اللغة يتم من خلال الاستماع، بل إنه الاتصال الوحيد باللغة تقريبا في السنة الأولى من عمره.

وإلى جانب أن الاستماع فن من فنون اللغة، فهو يعد مهارة مهمة من مهارات الاتصال التي يشيع استخدامها في معظم مواقف الحياة اليومية، فالناس يتحدثون ليستمع إليهم، ونحن نسمع نشرات الأخبار والإرشادات والنصائح والمشورة.

إن معرفة الدور الذي يلعبه الاستماع في نمو الحياة الإنسانية وفي نقل ونشر الثقافة قبل أن تظهر الكتابة يؤكد ماله من دلالة اجتماعية وتاريخية، فقد مر الميراث الثقافي من جيل إلي جيل في الشعر والقصة والكلمات المأثورة والحكم عن طريق الراوية الشفوية إلى أن انتقل الدور إلى القراءة.

ومع الضغوط المعاصرة التي استدعت لدينا القدرة على الاستماع مع التمييز والفهم، ومن خلال المواد التي تنقل عن طريق الراديو والتلفاز عاد لفن الاستماع دوره السابق وأصبح الاستماع يلقى الاهتمام المنوط به.

لقد عد الاستماع -إلى جانب أنه الفن اللغوي الأول الذي يبدأ به الطفل- أمرا ضروريا لضمان النجاح في التعلم بصفة عامة وفي تعليم اللغات لغير الناطقين بها بصفة خاصة، ومن هنا فإذا ما أريد تعليم الاستماع فينبغي أن يتم ذلك مبكرا، ولقد أشير إلى «أن القدرة على السيطرة على تمييز صوت جديد تتناقص مع العمر وأنه من المعلومات الشائعة أن الطفل يتعلم التحدث بطلاقة اللغة التي يسمعها بصرف النظر عن جنسه أو قوميته، والعكس نجد أن الكبير الذي يتعلم لغة جديدة يتحدثها بلهجة أجنبية ويرجع كثير من هذه الصعوبة إلى ما ثبت لدى الكبير من عادات الاستماع التي لا تجعله يلحظ بدقة الفروق في العناصر الصوتية. فعلى معلم اللغات كلغة ثانية أن يساعد المتعلمين على اكتساب آداب الاستماع، فحرص المستمعين على التحلي بآداب الاستماع يسهم في اكتساب النطق الصحيح والقراءة المعبرة وتمثيل المعنى. فيجب أن يدرب المعلم على كيفية تحديد وصياغة أهداف تعليم الاستماع بوضوح بطريقة إجرائية. وأن يحدد الخطوات السليمة لتعليم فن الاستماع، أن يتدرب على طريقة حل المشكلات التي تواجه متعلمي اللغة الثانية عند تعلم الاستماع، أن يتدرب المعلم على كيفية استخدام الأنشطة والوسائل المناسبة لكل نشاط عند تدريسه للاستماع كفن من فنون اللغة مع توظيف المواقف الطبيعية اليومية في تعليم هذا الفن.

كذلك على معلم اللغات للناطقين بغيرها أن يعلم أن الاستماع من وجهة نظر البعض أكثر صعوبة من القراءة، ففي القراءة قد تكون الكلمة الصعبة إشارة للتوقف ويمكن بالنظر إلى الجملة كلها أو الصورة المقترنة بالموضوع من أجل معرفة هذه الكلمة الصعبة، أما في الاستماع فهذا أمر مستحيل إذ ينبغي أن يقوم الفرد بمتابعة المتكلم متابعة سريعة مصحوبة بتحقيق المعنى. كما ينبغي أن يقوم بعمليات مراجعة فكرية فيما يقوله المتكلم وفي الوقت ذاته يتابع الأفكار ويحتفظ بها. من هنا نجد أن الاستماع مهارة ينبغي أن تنمى بوعي وقصد ومتابعة في معلم اللغات لغير الناطقين بها، والمعلم اليقظ يلعب دورا عظيما من حيث إنه أكثر الناس اتصالا بالمتعلم من خلال مناخ طبيعي مناسب مثل الفصل الدراسي.

فمعلم اللغات للناطقين بغيرها يمكنه أن يكيف وقتا للاستماع يناسب المتعلم كما أنه قادر على معرفة ما لدى المتعلم من نقص في الانتباه وفي الاستماع وعليه أن ينظم حجرة الدراسة ويقلل من التشتت السمعي والبصري بقدر الإمكان.

ثانياً: القراءة:

القراءة في حياتنا هي نافذة تُطلعنا على الفكر الإنساني وتُمكننا من الاتصال بالثقافات والمعارف السابقة والمعاصرة.

وتعد القراءة المهارة الثانية من مهارات تدريس اللغة العربية، ومما لابد أن يعرفه معلم اللغات للناطقين بغيرها، أن القراءة أعقد مهارة؛ ذلك أن القراءة عملية تتألف من ثلاثة عناصر أساسية.

١- الرمز المكتوب الذي بدوره يتألف من أحرف هجائية مرتبطة ببعضها بعضا، ومرتبطة بحركات وسكنات مختلفة، ومتعلقة بقواعد صوتية أخرى.

٢- اللفظ الذي يتركب من المتوالفات السابقة أو الجملة المركبة من عدة ألفاظ.

٣- المعنى الذهني المصاحب لهذا اللفظ.

وهكذا فإن عملية التأليف بين هذه العناصر الثلاثة تنمي مهارة المتعلم على القراءة.

والذي لابد أن يدركه معلم اللغات لغير الناطقين بها، أنه قد تطور مفهوم القراءة عبر المراحل الدراسية المختلفة؛ حيث يبدأ من مجرد الإدراك البصري للرموز المكتوبة والنطق بها، ثم تنمو المهارة لتضيف إلى عملية النطق عملية الإدراك العقلي الذي يرمي لترجمة الرموز إلى مدلولات ذهنية، ثم أضيفت ملكة أخرى وهي التفاعل مع ما يقرأ سواء بالقبول أو الرفض، السخط أم الرضا، السرور أم الغضب، ثم يتم إضافة ملكة أخرى وهي استخدام ما يقرأه ويستخلصه في التعايش في الحياة.

وهكذا لم يعد "الطفل يتعلم ليقرأ" بل صار « الآن يقرأ ليتعلم» فأصبحت القراءة ليست غاية في ذاتها بقدر ما أصبحت الباب لعالم المعرفة. فالقراءة هي مفتاح العملية التعليمية لجميع المواد الدراسية وربما كان ضعف الدارس في القراءة أساس إخفاقه في المواد الأخرى أو إخفاقه في الحياة، علاوة على أن القراءة هي من أهم مصادر البناء المعرفي من خلال قراءة ما كتبه الآخرون أو ما تركه الأجداد.

ولاشك أن معرفة معلم اللغات لغير الناطقين بها أن عملية تعليم القراءة تختلف حسب المراحل الدراسية، يمكنه من استخدام المداخل المختلفة لتعليم القراءة، ذلك أن كل مرحلة تواجه صعوبات تختلف عن المراحل التالية، فمع بداية التعلم مثلا نجد أن هناك فرقا كبيرا بين الكلمة المكتوبة والمعنى المفهوم، فشتان ما بين كلمة" فيل" وبين مدلولها، فالطفل سوف يدهش كيف لهذا الحيوان الضخم أن يمسخ في هذه الصورة الضئيلة من الرموز المكتوبة. علاوة على هذا فهناك فرق بين النطق والكتابة ففي النطق فأن الطفل يسمع ولا يرى، أما القراءة فإنه يرى و لا يسمع. ثم لأن هناك كلمات بعيدة في المعنى وتتشابه في الحروف سوى خلاف في الضبط، أو كلمات تتشابه في رسمها ولا تختلف سوى في نقطة مثلا مثل "نخلة – نحلة».

عندما ينهي الطالب هذه المرحلة من الملكة الأولى للقراءة وهي تحويل الرمز المكتوب إلى لفظ منطوق، تبدأ عملية التنمية لباقي الملكات الأخرى، إلى أن يصل لمستوى التفاعل والاستخدام لما يقرأ وكل ذلك لن يتاح للطالب إلا إذا أتاح له معلم اللغات الفرصة للقراءة في مواقف طبيعية، في بيئة لغوية يمارس فيها المتعلم اللغة استقبالا وإرسالا، من هنا كان ضرورة العمل على تنمية هذا المهارة في المعلم بشكل فعال ليكتمل ضلع آخر من أضلاع مربع اللغة العربية.

ثالثاً: الكلام «التعبير»:

ترجع أهمية الكلام «التعبير» إلى كونه يمثل حلقة التواصل بين الإفراد داخل الجماعة الواحدة أو مع الجماعات الأخرى بما يحقق «اجتماعية» الإنسان، ذلك أن الإنسان في سبيل تواصله مع الآخرين يحتاج إلى أن ينقل لهم ما بداخله، أن يعبر عن رأيه، أن يتواصل مع أبناء الجماعة اللغوية في تبادل الآراء والخبرات، لقد وصل الأمر بأهمية هذه المهارة إلى الحد الذي قال فيه المفكرون «تكلم من أجل أن أعرفك».

بيد أن أخطر عوائق التعبير/ **الكلام وبخاصة** في اللغة العربية وجود مستويين من اللغة؛ العامية والفصحى، ومع غلبة العامية وتضاؤل الفصحى، ومع تباين الرموز الكتابية للفصحى مع المنطوق في العامية نشأت مشكلة أخرى تتمثل في سوء الكتابة وركاكة الأسلوب وضعف التراكيب اللغوية، الأمر الذي يرتبط معه عدم قدرة المتعلمين على إجراء حوار، أو محادثه أو كتابة رسالة أو تعليق أو تقرير أو مقالة.

إن مساحة الاهتمام بهذه المهارة ضئيلة بما انعكس عليه النتيجة الحالية لمستوى اللغة العربية، وما ترتب عليه من سطو الألفاظ الأجنبية أو الألفاظ المبتذلة أو الركيكة إلى الحد الذي أصبح المتحدث بالفصحى شاذ وسط جماعة اللغة، بل مصدرا من مصادر التهكم والسخرية والخارج عن قانون الجماعة.

إن مشكلة ضعف المستوى التعبيري نتج عنها الخواء الثقافي عند مستخدمي اللغة وأصحبنا نستهلك طاقة الكلام هباء منثورا رغم التأكيد النبوي الشريف "فليقل خيرا أو ليصمت" ورغم البيان الإلهي للكلمة الطيبة التي تنبت ثمارا طيبة والكلمة الخبيثة التي تسمم بدورها المناخ الاجتماعي للجماعة اللغوية.

ومعلم اللغات للناطقين بغيرها لابد له من معرفة أن المهارات المتعلمة في اللغة الواحدة تنتقل إلى اللغة الأخرى وعملية التحدث ليست حركة بسيطة تحدث فجأة، وإنما تتم في عدة خطوات: استثارة و تفكير وصياغة ونطق لذا يستنتج معلم اللغة الثانية مضمون الكلام من تعبيرات وانطباعات المتعلمين غير اللغوية حيث إن اللغة الثانية مجرد طريقة أخرى للتعبير عما يرغبون في التعبير عنه، فيجب على المعلم أن ينمي في نفسه تعزيز معنى اللغة المستخدمة بواسطة لغة الجسم ومراعاة النغمة والعلامات والصور والبطاقات استخدام المتشابهات والتراكيب وكل وسيلة توصله للهدف المرجو من مهارة التحدث أو الكلام [١٥].

من هنا كان السعي الحثيث لرفع مستوى مهارة التعبير بما يعكس حصيلة ما اكتسب من خبرة، وبما يعكس طبيعة نمو الشخصية، إذ إن معظم حالات الخجل الاجتماعي أو الانطواء النفسي تعود بجذورها إلى ضعف القدرة على نقل وجهة النظر للآخرين، إن ضعيف القدرة على التعبير داخل جماعته اللغوية هو نفس حال الفرد الغريب داخل جماعة لغوية أخرى لا يجيد لغتها فكيف يتعامل؟

رابعاً: الكتابة:

الهدف الرئيس لعملية الكتابة في تعلم اللغة الثانية هو تنمية قدرة المتعلم على التعبير والاتصال عن طريق اللغة المكتوبة لذا يجب على معلم اللغات للناطقين بغيرها أن يدرك ذلك جيدا من خلال تحديد الأهداف والخطوات المتبعة في عملية الكتابة، وتوظيف ما يقدم للمتعلمين بشكل فعال مع وضعه في الاعتبار أن صعوبة عملية الكتابة توازي

صعوبة عملية القراءة، ذلك أن الكتابة تتألف من نفس العناصر الثلاثة بعكس ترتيبها في عملية القراءة، إذا تبدأ بمخزون دلالي يراد نقله عبر الألفاظ المتوالفة ليخرج في صوت رموز كتابة.

ثم يضاف إلى المسألة بُعد آخر عندما ندرك أن هناك بعض ما ينطق و لا يكتب أو بعض ما يكتب ولا ينطق، أو عندما يرى الإنسان أمامه عدة تراكيب مختلفة ومحتملة لمعنى واحد وإن تباين في بعض الإيحاءات والمعاني الفرعية.

ترجع أهمية الكتابة إلى كونها تمثل المصدر الوحيد للحفاظ على التراث الإنساني، فبهذه الطريقة تنقل آثار الأمم السابقة بعد مرحلة من النقل الشفهي الذي أفقد كثيرا من التراث. كما أن الكتابة تمثل خلاصة المهارة السابقة عليها، فالاستماع والقراءة من مدخلات اللغة أما التعبير أو الكتابة فهي من مخرجات اللغة التي تعكس مقدار ما اكتسبه وأتقنه الطالب من لغة صحيحة.

إن الاهتمام بدائرة الكتابة ينبع عنه الاهتمام بدائرة أخرى وهي دائرة الاهتمام بالخط العربي الذي يمثل بدوره واحدا من مظاهر الثقافة والحضارة الإسلامية التي أبدعت من رسم أنماط شتى للخط العربي بما كان يعكس روح العمارة الإسلامية.

من كل ما سبق يتضح أن عملية تعلم اللغة، أية لغة، وإن كنا نركز على اللغة العربية لن يتم بصورة مكتملة إلا من خلال تضافر المهارات الأربعة، وأن أي خلل في جانب سوف يؤثر بالسلب في بقية الجوانب، بما يضعف عملية تعلم اللغة نفسها وبما يؤثر في بقية المواد التي تستخدم اللغة كوسيلة تدريس.

هذا وتؤكد النظريات التربوية في علم اللغة التطبيقي ضرورة تعلم المهارات الأربعة للغة العربية أولا بصورة منفصلة وحسب أولوياتها، ثم يتم التركيز مع التنسيق والتكامل بينها حتى تحقق في النهاية وحدة اللغة العربية وتكاملها بالمستوى الذي يعد المتعلم لمواجهة الحياة الاجتماعية والثقافية التي تتطلب الاستخدام الوظيفي للغة بإتقان[١٦].

وهذا يستوجب تنمية المعلم تنمية لغوية دقيقة تمكنه من الإسهام في تكوين مواطن لغوي يملك أهم مفتاح من مفاتيح الحياة.

كذلك فإن برنامج إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها ينبغي أن يتضمن اللغة العربية الفصحى التي تصدر بها الكتابة العربية والتراث الإسلامي وتؤكد الاتجاهات الحديثة على الفصحى المعاصرة، فهناك الفصحى القديمة التي كتب بها التراث العربي

القديم، والفصحى المعاصرة التي تصدر بها الكتابات المعاصرة والتي تتفق مع روح العصر الذي نعيش فيه هذا بالإضافة إلى أنها لغة الحديث والتخاطب في أجهزة الإعلام والمكاتبات الرسمية بين الدول ولغة الصحف والمجلات العربية (١٧).

٢- دراسات نظرية وتطبيقية تتعلق بعلم اللغة الحديث:

ويقصد بها الدراسات العلمية المتخصصة لعلم اللغة الحديث التي تدرس مختلف الظواهر اللغوية عند الإنسان، ويتفق اللغويون على تقسيم علم اللغة إلى قسمين رئيسين هما:

١- علم اللغة النظري أو العام: ويتضمن دراسة النظام الصوتي وبنية الكلمة وتنظيم الجملة وعلم الدلالة وعلم اللغة التاريخي.

٢- علم اللغة التطبيقي: ويتضمن علم اللغة النفسي والاجتماعي والتحليل التقابلي وتحليل الأخطاء وأسس تعليم اللغات والمعاجم وتصميم الاختبارات.

ويؤكد علماء اللغة عدم المبالغة بكم أكبر من الدراسات النظرية اللغوية الأمر الذي يترتب عليه السطحية في التخصص وانخفاض مستوى الكفاءة اللغوي، ومع ذلك تبقى للمعرفة النظرية دورها المهم في تنمية المهارات الأساسية للغة فالتمكن من اللغة والقدرة على استخدامها يتوقف على الارتباط الوثيق بين الدراسة النظرية والممارسة الفعلية لمهارات اللغة (١٨).

المحور الثالث: التنمية المهنية:

بعض المعلمين يعتقدون أنهم يوم تخرجهم من الدراسة الجامعية قد أنهوا تعلمهم متناسين أن التعلم عملية مستمرة ما استمرت الحياة تبدأ في بداية الحياة ولا تنتهي إلا بنهايتها.

ويقصد بالتنمية المهنية للمعلم "الدراسات التربوية والنفسية التي تقدم للدارس، والتي تزوده بمعرفة دقيقة لطبيعة العملية التعليمية، وبخصائص المتعلم النفسية وقدراته واستعداداته وبطرائق التعلم المناسبة، والتي تهدف إلى تمكن المعلم من القيام بعملية التدريس على خير وجه، وجدير بالذكر أن المعرفة بالشيء لا تعني القدرة على نقلها للآخرين، فقد يكون هناك عالم بارز في مجال ما ولكن لا يصلح لمهنة التعليم؛ لافتقاره إلى القدرة على نقل تلك المعارف إلى الدارسين، ومن ثم كانت أهمية الدراسات

التربوية في تأهيل الدارسين للقيام بمهنة التدريس على خير وجه.

وكفاءة المعلم تعتمد على مهاراته في القيام بالعملية التعليمية، وهي في ذلك تستمد من فهمه للفلسفة التربوية السليمة ولأصول التربية ولمبادئ علم النفس ومن تطبيقه لمناهج تربوية واضحة الأهداف دقيقة المحتوى، ومن استخدام لطرائق وأساليب التدريس والتقويم المناسبة (١٩).

وبذلك يصبح المعلم موجها ومرشدا تربويا لطلابه، يوجههم إلى مصادر المعرفة، ويرشدهم إلى مناشطهم اللغوية، ويعلمهم دقة التفكير، وبراعة التحليل، والقدرة على التعليل والتفكير النقدي السليم.

المحور الرابع: التنمية الثقافية:

ويراد بها ما يقدم للمعلم من معارف وقيم ودراسات ثقافية تساعده على بناء اتجاهات وأساليب التفكير، وتعينه على أداء مهمته التربوية والثقافية والاجتماعية، فهو يخوض بطلابه في التاريخ والطبائع والعقائد والأخلاق، والأدب والجغرافيا والاجتماع، وفق طبيعة موضوعاته التي لا تحدها نهاية كما في القراءة بأنواعها والنصوص والتراجم، والتعبير، والإملاء مما يقوي حجته ويعلي بيانه ويغني وجدانه اللغوي ويعرف من أحوال الأعلام وسيرهم ما يقبس من معينه.

وتؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة على أنه من أهم المبادئ الأساسية في تعليم اللغات الأجنبية أن يتم تعليمها في سياق يدرك الدارس له معنى، ويحس من خلاله أنه قد أشبع حاجة الاتصال اللغوي عنده، وقد بلغ من أهمية هذا المبدأ أن أضحى اسما لاتجاه حديث من اتجاهات تعليم اللغة الأجنبية وهو السياقية.

ويشير اللغويون إلى أن الهدف من تدريس التعاون في تعليم اللغات الأجنبية هو تزويد الدارسين بالإدراك الواعي لجوانب الحياة الثقافية، وإثارة اهتمامهم لدراسة اللغات وتنمية قدراتهم على توظيف الأهداف الثقافية لمحتوى اللغة المتعلمة، وإدراكهم للمظاهر الثقافية اللغوية، والتقاليد الخاصة باللغة الهدف(٢٠).

فاللغة والثقافة وجهان لعملة واحدة؛ أي أن تدريس اللغة لن يتم إلا من خلال ثقافتها، وعليه فإن اللغة العربية والثقافة الإسلامية وحدة متكاملة، فمعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها فضلًا عن أنه يقوم بمهمة تدريس اللغة فإنه يقوم أيضًا بمهمة

حضارية، وهي مواجهة التأثيرات الثقافية والفكرية التي تشكل خطرًا على الحضارة، ولهذا ينبغي أن يتضمن برنامج إعداد معلم اللغة العربية المقومات الثقافية التي تحافظ على التراث والتقاليد العريقة.

وتؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة على الآتي:

١- مراعاة التوازن في عرض المحتوى الثقافي من حيث الكم والكيف بحيث لا يطغى الجانب الثقافي على الجانب اللغوي.

٢- أن يميل المحتوى الثقافي إلى تحقيق الأهداف السلوكية المنشودة من عملية التعلم كأن يتضمن تأكيدًا لبعض القيم والاتجاهات والعادات التي تتفق مع الحضارة الإسلامية.

٣- أن يمثل المحتوى الثقافي مجالات لتعلم المهارات اللغوية الأساسية من خلال الاستعمال اللغوي في مختلف الموضوعات الثقافية والدينية والاجتماعية والأدبية والتاريخية بالشكل الذي يساعد الدارس على إتقان اللغة[٢١].

المحور الخامس: التنمية التكنولوجية والتقنية:

هذا المحور من أهم المحاور التي تميز مُعلما عن غيره، ويُراد به إعداد المعلم وتدريبه تدريبًا جيدًا على كيفية استخدام الحاسوب والإنترنت في تعليم اللغة وتوظيف الأساليب الحديثة في تكنولوجيا التعليم.

فالتنمية المهنية للمعلم أساس من أساسيات تطوير التعليم ليكون قادراً على الوفاء باحتياجات المجتمع وتحقيق أهدافه، كما أن الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين تعد قضية خطيرة من القضايا التي فرضتها تحديات العولمة، والثورة التكنولوجية، والثورة المعرفية، وتكنولوجيا المعلومات، وظهور صيغ تعليمية جديدة تعتمد على التعلم الإلكتروني وبيئات التعلم الافتراضية، والتحول ناحية المدرسة المحوسبة بمقوماتها وتقنياتها ومناهجها، ومن ثم كان لابد من الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين ليكونوا قادرين على التعامل مع تلك التحديات وكسب ثقة كل من يتعاملون معه[٢٢].

إن دمج التقنيات الحديثة في التعليم يخدم أهدافا تساعد على التعلم الذاتي ويراعي الفروق الفردية بين المتعلمين مما قد يسهل للمعلم التعامل مع الطبيعة المعرفية المختلفة للمتعلمين، فبرامج الحاسوب تراعي قدرات الطلاب وسرعتهم في الاستجابة

وغيرها... فهي تتيح للمتعلم أن يتلقى المعلومات وفق سرعته الخاصة مما يؤدي إلى تحسين مستوى التعلم والتعليم الذي يحصل عليه مع تحقيق للأهداف.

ويمر هذا البرنامج بأربع مراحل (٢٣) لإعداد معلم اللغات للناطقين بغيرها على النحو الآتي:

المرحلة التعريفية: يتعرف المتدربون في هذه المرحلة على أنواع التقنيات الحديثة، وأهميتها في تعليم وتعلم اللغات، وكذلك المكونات الأساسية لأجهزة الحاسوب.

المرحلة المهارية: يتدرب المعلم في هذه المرحلة على المهارات الحاسوبية الأساسية، كالتدريب على الطباعة باللمس، وحفظ وطباعة النصوص، وتصفح الإنترنت، والتدريب على محركات البحث المختلفة واستراتيجيات استخدامها، وكيفية إرسال واستقبال البريد الإلكتروني، والتصوير الرقمي وغيرها من المهارات التي يحتاجها الطالب المتدرب.

المرحلة التطبيقية: تبدأ هذه المرحلة بإعطاء بعض الجوانب النظرية في تعليم اللغات بمساعدة الحاسوب وتنتهي ببعض التطبيقات العملية مثل زيارة بعض مواقع تعليم اللغة على الإنترنت، والتعرف على برمجيات تعليم وتعلم اللغة.

المرحلة التقويمية: يقوِّم المتدربون في هذه المرحلة بعض مواقع تعليم وتعلم اللغة على الإنترنت، وكذلك بعض برمجيات تعليم وتعلم اللغة من حيث المحتوى، واللغة، والجوانب الفنية وذلك باستخدام معايير مناسبة لتقويم برامج الحاسوب لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والهدف من هذا التقويم هو أن يضع المعلم المتدرب نفسه موضع الطالب الذي سيستخدم هذه البرمجيات والمواقع، ويحكم تبعا لذلك على مناسبة استخدامها في تعليم وتعلم اللغة من عدمه.

مما سبق تتضح لنا أهمية دمج العملية التعليمية في التقنيات الحديثة لمواكبة أي تطور جديد يسهل عملية نقل العلم والمعرفة للطالب ويجعل التعلم أكثر تشويقا وجذبا للمتعلم، فالبرامج التعليمية تكون مشوقة إذا اشتملت على مميزات التشويق كالمرونة، وقوة التغذية الراجعة، وعرض الأشكال وتحريكها، والألعاب التعليمية، ودائما ما تثير وتجذب انتباه المتعلمين، وهي وسيلة تعليمية مشوقة تنقل المتعلم من طبيعة الحفظ والتلقين إلى المشاركة في العملية التعليمية بشكل فعال يؤدي في النهاية إلى تحقيق الأهداف المرجوة.

الخاتمة:

معلم اللغة العربية بشكل عام ومعلم اللغات لغير الناطقين بها بشكل خاص هو مقوم للسان وباعث للحياة في العقول والوجدان وهو مدرس للغة والدين وهما أخطر ما في حياة الأفراد والأمم، ولهذا فإن قضية تدريب المعلم وإعداده وتأهيله تتميز بأهميتها بين المحاور الأخرى للعملية التعليمية، وكل تغيير وتطوير ورفع كفاءة لا يتم إلا من خلال رفع الواقع المؤسس على قياس علمي للاحتياجات التدريبية.

ولقد خلص هذا البحث إلى بعض التوصيات:

١. ينبغي أن يكون معلم اللغات للناطقين بغيرها، واسع الثقافة غزير المعارف مطلعًا على مصادر التراث العربي، وعلى معرفة بعلم اللغة الحديث.
٢. لا بدَّ لمعلم اللغات لغير للناطقين بغيرها أن يكون مؤهلاً لغويا ومهنيًا وتقنيا ومحبًا لمادته ومعتزًا بها.
٣. أن يكون ملمًا بأساليب وطرائق التدريس و فنياته.
٤. أن يكون مطلعًا على استخدام التكنولوجيا في التعليم.
٥. أن يكون حسن الخلق حسن الهيئة والمظهر وحسن المنطق وجيد الأداء بعيدا كل البعد عن العامية ورطانة الجهال متعاونا مع زملائه ومتوازنا نفسيا وإيجابيا في كل شؤونه.
٦. الحاجة الماسة لإعداد برامج تدريب للنهوض بالمعلمين والوقوف على حاجاتهم المهنية والتقنية والتواصلية.
٧. أن يكون المعلم متألقا يتمتع بالذكاء والإبداع من خلال ما تجود به نفسه ويفيض به علمه.

الهوامش:

١- مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ٢٠١٤، العدد ١، المجلد٤.

٢- هبة عبد اللطيف شنيك- معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الكفايات والمهارات – بحث منشور في موقع الألوكة.

٣- عبد العزيز عبد الله السنبل، تدريب معلمي الكبار أثناء الخدمة،دراسات تربوية،مجلة كلية التربية جامعة الملك سعود،المجلد الخامس،١٩٨٨م.

٤- عبد المؤمن فرج الفقي، الإدارة المدرسية المعاصرة،بنغازي،ليبيا جامعة قار يونس،١٩٩٤م،ص٤٥٥.

٥- عبد المؤمن فرج الفقي، الإدارة المدرسية المعاصرة،بنغازي،ليبيا جامعة قار يونس،١٩٩٤م،ص٤٦٥.

٦- عبد المؤمن فرج الفقي، الإدارة المدرسية المعاصرة،بنغازي،ليبيا جامعة قار يونس،١٩٩٤م، ص٤٦٩.

٧- عبد القادر يوسف، تنمية الكفاءة التربوية أو تدريب المعلمين أثناء الخدمة،دار الكتاب العربي،د.ت،ص١٣.

٨- خالد الأحمد، تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات. ص ١٨.

٩- خالد الأحمد، تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات. ص ١٩.

١٠- سعد علي القحطاني، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٩، عدد ٤،٢٠١٣، ص٣٦٥ - ٣٧٦.

١١- القبلان، يوسف محمد تحديد وتحليل الاحتياجات التدريبية، الرياض، مجلة الإدارة العامة. ١٤٠٣هـ. والجبر، زينب علي، تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم في دولة الكويت: تشخيص الواقع والبدائل الممكنة، عمان : مجلة دراسات السلسلة أ، العلوم الإنسانية العدد الثالث، المجلد ١٨. ١٤١١هـ. والصباب، أحمد، الاحتياجات التدريبية في المملكة العربية السعودية، جدة، مركز البحوث والتنمية، جامعة الملك عبد العزيز،١٤٠٢هـ.

١٢- خالد الأحمد، تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات، ص ٢٠٩.

١٣- هبة عبد اللطيف شنيك، معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الكفايات والمهارات، بحث منشور في موقع الألوكة.

١٤- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية ص ٥٥.

١٥- على أحمد مدكور وآخرون، مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، دار الفكر العربي ط١، ٢٠١٠. ص ٤٧٩ بتصرف.

١٦- هبة عبد اللطيف شنيك، معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الكفايات والمهارات، بحث منشور في موقع الألوكة.

١٧- الفاعوري، عوني، توفيق القفعان، تأثير الازدواجية اللغوية (الفصيح والعامي) في تعليم العربية للناطقين بغيرها، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد٣٩ الجامعة الأردنية، عمان، ٢٠١٢، ص٥.

١٨- عبد التواب، عبد التواب، إعداد معلمي اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية، بحوث ندوة تطوير تعليم اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية الواقع والمستقبل، معهد العلوم الإسلامية والعربية في إندونيسيا، ١٩٩٦، ص٢٤٧- ص٢٤٨.

١٩- عبد التواب، عبد التواب، إعداد معلمي اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية، بحوث ندوة تطوير تعليم اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية الواقع والمستقبل، معهد العلوم الإسلامية والعربية في إندونيسيا، ١٩٩٦، ص٢٤٥. وانظر العمري، فاطمة، معلم العربية للناطقين بغيرها بين الاستعداد والإنجاز في ضوء علم اللغة الحديث، الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية، الطبعة الأولى الجزء الثاني، ٢٠١٤، ص٦٦٩. ص٦٧٠).

٢٠- عبد التواب، عبد التواب، إعداد معلمي اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية، بحوث ندوة تطوير تعليم اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية الواقع والمستقبل، معهد العلوم الإسلامية والعربية في إندونيسيا، ١٩٩٦، ص٢٤٥- ص٢٥١.

٢١- هبة عبد اللطيف شنيك، معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الكفايات والمهارات، بحث في موقع الألوكة.

٢٢- مجدي محمد يونس، التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمين في ضوء معطيات العصر الرقمي .

٢٣- سعد علي القحطاني، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٩، عدد ٢٠١٣،٤، ص٣٦٥- ٣٧٦.

المراجع:

■ الجبر، زينب علي. (١٤١١هـ). تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم في دولة الكويت ــ تشخيص الواقع والبدائل الممكنة،عمان: مجلة دراسات (السلسلة أ، العلوم الإنسانية)،العدد الثالث ـ المجلد الثامن عشر.

■ خالد الأحمد. تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب. الأمارات،العين: دار الكتاب الجامعي.

■السنبل، عبد العزيز عبد الله. (١٩٨٨م). تدريب معلمي الكبار أثناء الخدمة،دراسات تربوية،مجلة كلية التربية جامعة الملك سعود،المجلد الخامس.

■ شنيك، هبة عبد اللطيف. معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها - الكفايات والمهارات - بحث منشور في موقع الألوكة.

■الصباب، أحمد. (١٤٠٢هـ). الاحتياجات التدريبية في المملكة العربية السعودية. جدة: مركز البحوث والتنمية، جامعة الملك عبد العزيز.

■ عبد التواب، عبد التواب. (١٩٩٦م). إعداد معلمي اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية، بحوث ندوة تطوير تعليم اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية الواقع والمستقبل، معهد العلوم الإسلامية والعربية في إندونيسيا.

■ عبد القادر،يوسف. (د.ت). تنمية الكفاءة التربوية أو تدريب المعلمين أثناء الخدمة. دار الكتاب العربي.

■ العمري، فاطمة. (٢٠١٤م). معلم العربية للناطقين بغيرها بين الاستعداد والإنجاز في ضوء علم اللغة الحديث، الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية.

■الفاعوري، عوني، توفيق القفعان. (٢٠١٢م). تأثير الازدواجية اللغوية (الفصيح والعامي) في تعليم العربية للناطقين بغيرها، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد٣٩. عمان: الجامعة الأردنية.

■ الفقي،عبد المؤمن فرج. (١٩٩٤م). الإدارة المدرسية المعاصرة. ليبيا،بنغازي: جامعة قار يونس.

■ القبلان، يوسف محمد. (١٤٠٣هـ). تحديد وتحليل الاحتياجات التدريبية، الرياض، مجلة الإدارة العامة.

■ القحطاني، سعد علي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٩، عدد ٤.

■ مجدي، محمد يونس. (٢٠١٤م). التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمين في ضوء معطيات العصر الرقمي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد، ١، المجلد٤.

■ مدكور، علي أحمد وآخرون. (٢٠١٠م). مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، دار الفكر العربي.

■ مدكور، علي أحمد.(٢٠٠٦م). تدريس فنون اللغة العربية، الطبعة الرابعة دار الفكر العربي.

دراسة تحليلية تقويمية لبرامج تدريب معلمي العربية لغة ثانية في ضوء معايير الجودة

«معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود أنموذجًا»

إعداد:

أ. د. مختار عبد الخالق عبد اللاه عطية(*)

ملخص البحث:

استهدف البحث الحالي تقويم برامج تدريب معلمي العربية لغة ثانية بمعهد اللغويات العربية جامعة الملك سعود في ضوء بعض معايير الجودة، وتبعاً لطبيعة البحث الحالي وأهدافه استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة البحث في استبانة تكونت من ثلاثة محاور و(٤٣) عبارة، وقد تم التأكد من صدق وثبات هذه الأداة بالطرق المناسبة، وتكونت عينة البحث من (٢٨) عضواً من أعضاء هيئة تدريس والهيئة المعاونة (محاضر- معيد) بمعهد اللغويات العربية جامعة الملك سعود، وقد كشفت نتائج البحث عن توافر معايير الجودة في برامج تدريب معلمي العربية لغة ثانية بدرجة كبيرة في محاور البحث الثلاثة على النحو الآتي: الرسالة والغايات والأهداف بمتوسط حسابي قدره (٣,٧٢)، وإدارة برامج تدريب معلمي العربية لغير الناطقين بها بمتوسط حسابي قدره (٤,٠٢)، وعمليات التعليم والتعلم بمتوسط حسابي قدره (٣,٩٦)، وفي ضوء هذه النتائج أوصى البحث الحالي بمجموعة من التوصيات يأتي في

*- أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية - معهد اللغويات العربية - جامعة الملك سعود.

مقدمتها ضرورة التوسع في برامج المعهد لتدريب المعلمين داخل المملكة وخارجها، واستحداث برنامج الدكتوراه في مجال تدريب معلمي العربية لغة ثانية.

المقدمة:

يمثل المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية والتربوية، فهو الذي يساعد المتعلمين على المرور بالخبرات المربية داخل الفصل وخارجه، وهو الذي يصنع المواقف التعليمية ويرسم سيناريوهاتها المختلفة أثناء عملية التخطيط، وهو القادر على تعويض ما تشهده عناصر العملية التعليمية الأخرى من نقص أثناء عملية التنفيذ، وهو الذي يتحقق من بلوغ المتعلمين لأهداف العملية التعليمية وغاياتها إبان عملية التقويم، فهو بحق محور العملية التعليمية تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً.

ولا شك أن عملية تدريب المعلم في أثناء الخدمة ضرورة ملحة في مهنة التعليم؛ لما يواجهه المعلم من مطالب؛ ولتلبية ما يشهده المجتمع من تغيرات معرفية وتكنولوجية وتجديدات، مما يتطلب التدريب المستمر حتى يكون المعلم مؤهلا وقادراً على مواكبة تلك التغيرات، ومن ثم يكون قادراً على مواجهة كل ما يعتري العملية التعليمية والتربوية من صعوبات ومعوقات، فتدريب المعلم من أساسيات تحسين التعليم؛ لما له من أهمية بالغة في تطوير أدائه التدريسي (الخطيب،٢٠٠٦، ٣٤).

وإذا كان تدريب المعلمين أثناء الخدمة يكتسب أهمية كبيرة، فإن تقويم البرامج التدريبية المقدمة إليهم لا يقل أهمية عنه؛ ذلك لأن تقويم البرامج التدريبية يمثل الخطوة الأولى في طريق تطوير هذه البرامج وتحسينها وتجويدها، ومن ثم يسهم في عملية الإصلاح التربوي.

فقد ذكر صالح والتويجري (٢٠١٥، ١٦٥) أن التقويم يعد جزءاً لا يتجزأ من عملية صنع القرار وضبط التعلم، في ضوئه يتم تطوير البرامج القائمة، ومن ثم يصبح مبدأ التحسين المستمر هدفاً من أهداف تقويم البرامج التدريبية لتحسين نوعيتها ومخرجاتها بمعيارية دقيقة ولتلبية احتياجات المعلمين، وليصبح التمكين من أهم أهداف برامج التدريب التي يجب أن تسعى إليه.

وأشار شاويش (٢٠٠٥، ٢٥١) إلى أن تقويم البرامج يسهم في سد الثغرات التي تحدث خللاً في تنفيذها من حيث إعدادها وتخطيطها وتنفيذها، والوقوف على مسبباتها

من أجل تلافيها، كما يسهم في تحديد مدى نجاح المدربين في قيامهم بعمليه التدريب، بالإضافة إلى إعطاء صورة واضحة عن مدى استفادة المتدربين من التدريب.

وأكد شحادة (٢٠٠٩، ٣٢) أن التقويم يساعد المؤسسة التعليمية على التأكد من مدى نجاحها في تحقيق أهدافها ومخرجاتها التعليمية، الأمر الذي يؤدي لتصحيح مسارها في ضوء أهدافها كما يساعد التقويم الجامعة بكافة وحداتها على إعادة النظر في أهدافها وتعديلها، بحيث تكون أكثر ملاءمة للواقع الذي تعيشه المؤسسات التعليمية.

ويعتمد التقويم بصفة عامة على تحليل البيانات التربوية التي يتم الحصول عليها باستخدام أدوات القياس المختلفة كالاستفتاءات والاختبارات التربوية أو تحليل المحتوى في ضوء مجموعة محددة من المعايير؛ وذلك بهدف معرفة إلى أي مدى يعمل البرنامج بنجاح ويحقق أهدافه وما المعوقات التي تحول دون تحقيق البرنامج لأهدافه حتى يتسنى للقائمين عليه تحسينه وتطويره وتجويده حتى يتماشى مع التطورات العالمية.

ويشهد ميدان تعليم اللغة العربية لغة ثانية في الآونة الأخيرة تزايداً ملحوظاً وإقبالاً كبيراً من قبل المتعلمين والمعلمين على حد سواء، وتدل على ذلك الزيادة المطردة في أعداد المقبولين بمعاهد تعليم اللغة العربية أو المعلمين الراغبين في التأهيل والتدريب بهدف رفع تحسين مستواهم التدريسي، وإزاء ارتفاع الطلب على تعلم اللغة العربية كان لابد من إعادة النظر في برامجها وتقويمها تقويماً دقيقاً، سواء في ذلك البرامج التعليمية أم برامج تدريب المعلمين.

وباستقصاء الدراسات التقويمية في ميدان تعليم اللغة العربية يتضح وجود دراسات عديدة تناولت تقويم هذا المجال من زوايا مختلفة.

فبعض هذه الدراسات تناول مفهوم التقويم ومجالاته وأساليبه في ميدان تعليم اللغة العربية لغة ثانية، كدراسة (يونس، ١٩٨٢) التي تناولت التقويم في تعليم اللغات للأجانب مع التطبيق على تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ودراسة (الشمراني، ٢٠١٢) التي تناولت التحول من التقويم التقليدي الى التقويم البديل في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ومنها ما تناول تقويم مقررات تعليم اللغة العربية لغة ثانية، كدراسة (أبو صالح، ١٩٨٥) التي تناولت تقويم الجزء الأول من كتاب اللغة العربية لغير الناطقين بها المقرر في المعهد المتخصص التابع للجامعة المستنصرية ببغداد، ودراسة (خصاونة، ١٩٨٨)

التي تناولت تحليل وتقويم المحتوى الثقافي لكتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ودراسة (صلهبي، ١٩٩٣) التي تناولت تقويم بعض مقررات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء أهداف الدارسين، ودراسة (العواجي، ٢٠١٠) التي تناولت تقويم محتوى كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في ضوء مجالات الثقافة الإسلامية، ودراسة (الإندونيسي، ٢٠١١) التي تناولت تحليل وتقويم منهج اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية في ضوء مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ودراسة (العليمات، ٢٠١١) التي تناولت تقويم الكتاب الثاني لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية من وجهة نظر المعلمين والطلبة، ودراسة (ابن حميد، ٢٠١٢) التي تناولت تحليل وتقويم سلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود ودراسة (الصبيحي، ٢٠١٣) التي تناولت تقويم سلسلة كتاب دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير الجودة.

ومنها ما تناول تقويم أساليب التقويم في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية، مثل دراسة (العياضي،٢٠١٣) التي تناولت تقويم الاختبارات التحصيلية لمقرر دروس اللغة العربية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير الاختبار الجيد، ودراسة (السحيمي، ٢٠١٣) التي تناولت تقويم اختبارات تحديد المستوى للطلاب الملتحقين للدراسة ببرنامج الإعداد اللغوي بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء المعايير العلمية، ودراسة (السناني، ٢٠١٤) التي تناولت تقويم أسئلة كتب الفقه في معهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء مهارات التفكير الناقد، ودراسة (أبو شريعة، ٢٠١٤) التي تناولت تقويم اختبارات تحديد المستوى للطلبة الوافدين للدراسة في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير الجودة.

ومنها ما تناول تقويم أداء معلمي اللغة العربية لغة ثانية كدراسة (شكري، ٢٠١٣) التي تناولت تقويم الكفايات اللازمة لمعلمي المواد الشرعية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة - معلمي القرآن الكريم أنموذجاً-، ودراسة (عواجي، ٢٠١٤) التي تناولت تقويم الأداء التدريسي للطلاب المعلمين الأجانب بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء التفاعل الصفي.

ومنها ما تناول برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية كدراسة (الدخيل،١٩٩٠) التي تناولت تقويم برامج تعليم اللغة العربية في باكستان، ودراسة (عيد، ٢٠٠٨) التي تناولت تقويم برمجيات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ووضع تصور مقترح لها في ضوء معايير الجودة التكنولوجية، ودراسة (علي، ٢٠١٥) التي تناولت تقويم برنامج الإعداد اللغوي بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء معايير الأمن الفكري، ودراسة (الفوزان،٢٠١٦) التي تناولت تقويم برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي.

وبمراجعة هذه الدراسات السابقة يتضح ما يأتي:

- أن الدراسات والبحوث التحليلية والتقويمية في ميدان تعليم اللغة العربية لغة ثانية قد نالت اهتمام الباحثين والدارسين، مما يدل على أهميتها التطويرية في هذا الميدان.
- ندرة الدراسات السابقة التي تناولت تقويم برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية، إذ اقتصرت على حد علم الباحث على دراسة (الدخيل، ١٩٩٠)، ودراسة (عيد، ٢٠٠٨)، ودراسة علي (٢٠١٥)، ودراسة (الفوزان، ٢٠١٦).
- أن كثيراً من الدراسات السابقة قد قامت بتقويم المجال في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، مما يدل على أهمية هذا المحك في عمليات التقويم الحالي.
- عدم وجود أية دراسات سعودية أو عربية أفردت لتقويم برامج تدريب معلمي العربية لغة ثانية، وهذا ما تمتاز به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.
- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في منهج الدراسة وبناء أداتها.

ويعد معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود من طليعة المعاهد المتخصصة في تعليم العربية لغة ثانية، وقد جاء إنشاء المعهد في عهد الملك فيصل رحمه الله بموجب المرسوم الملكي الكريم الصادر بتاريخ ٢٥/٦/ ١٣٩٤هـ ليحقق أهدافاً نبيلة على رأسها نشر اللغة العربية وتعليمها لغير العرب، ويضم المعهد من بين أقسامه قسماً خاصاً بتدريب معلمي اللغة العربية لغة ثانية، وقد بدأ قسم تدريب المعلمين نشاطه الأكاديمي في العام ١٣٩٧هـ من خلال دورات تدريبية قصيرة مدتها فصل دراسي واحد صممت ليلتحق بها معلمو اللغة العربية للناطقين بها (أثناء الخدمة) الوافدون من دول العالم المختلفة.

وفي العام ١٤١٨هـ تم استحداث برنامج "دبلوم تدريب المعلمين" ومدته سنة دراسية واحدة وذلك لتحقيق أهداف الدارسين من حيث الدرجة والمادة العلمية، وفي العام ١٤٢٨هـ تم تطوير البرنامج إلى "الدبلوم العالي لتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها"، وفي العام ١٤٣٧هـ تم استحداث برنامج "الماجستير في تطوير مهارات معلم اللغة العربية لغة ثانية"؛ ويعد هذا البرنامج أحدث برنامج في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من حيث أهدافه ومضامينه. وقد تجاوز عدد المتدربين الذين تخرجوا في برامج القسم ودوراته المختلفة أكثر من ١٥٠٠ متدرب.

ويهدف قسم تدريب المعلمين من خلال برامجه إلى تدريب معلمي اللغة العربية لغة ثانية (أثناء الخدمة) وتطوير خبراتهم النظرية والعملية من خلال:

- تعريفهم بالنظريات والأساليب والوسائل الحديثة في مجال تعليم اللغة الثانية.
- تنمية قدراتهم وتدريبهم على تصميم خطط ومناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- تزويدهم بالأسس النظرية والمهارات اللازمة لإعداد مواد ومقررات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- تزويدهم بالأسس النظرية والمهارات اللازمة لإعداد مواد ومقررات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- تطوير معارفهم اللغوية والثقافية والمهنية وتحديثها.

وفيما يأتي يتم إلقاء الضوء على برامج قسم التدريب الطويلة والقصيرة.

أولاً: برنامج ماجستير الآداب في تطوير مهارات معلّم اللغة العربية لغة ثانية:

Master of Arts in Development Skills of Teachers of Arabic as a Second Language:

ويشتمل هذا البرنامج على أربعة مستويات، كل مستوي في فصل دراسي واحد؛ يدرس الطالب في المستويات الأربعة ما مجموعه (٣١) وحدة دراسية إضافة إلى (٦) وحدات للرسالة، ويمنح من أكمل البرنامج بنجاح شهادة "ماجستير الآداب في تطوير مهارات معلّم اللغة العربية لغة ثانية"، والجداول من (٤- ١) إلى (٤- ٦) تبين الخطط الدراسية لهذا البرنامج.

جدول رقم (٤ – ١)

الخطة الدراسية للمستوى الأول لبرنامج ماجستير الآداب في تطوير مهارات معلّم اللغة العربية لغة ثانية

عدد	رمزه	المقرر	الوحدات المعتمدة	نظري	عملي	تمارين
٥١٦	درب	تدريس الأصوات	٢	٢	–	–
٥١٧	درب	وسائل وتقنيات تعليم اللغة الثانية	٢	٢	–	–
٥١٨	درب	كفايات معلّم اللغة الثانية	٢	٢	–	–
٥١٩	درب	تدريس الاستماع والكلام	٢	٢	–	–
٥٢٠	درب	المعجم في تدريس اللغة الثانية	٢	٢	–	–
المجموع	١٠					

جدول رقم (٤ – ٢)

الخطة الدراسية للمستوى الثاني لبرنامج ماجستير الآداب في تطوير مهارات معلّم اللغة العربية لغة ثانية

عدد	رمزه	المقرر	الوحدات المعتمدة	نظري	عملي	تمارين
٥٢١	درب	تدريس القراءة والكتابة	٢	٢	–	–
٥٢٢	درب	التراكيب في تدريس اللغة الثانية	٢	٢	–	–
٥٦١	درب	الاختبارات اللغوية	٣	٣	–	–
–	درب	مقرر اختياري (١)	٢	٢	–	–
–	درب	مقرر اختياري (٢)	٢	٢	–	–
المجموع	١١					

جدول رقم (٤ – ٣)

قائمة المقررات الاختيارية للمستوى الثاني، يختار الطالب منها مقررين اثنين بإجمالي أربع وحدات دراسية

عدد	رمزه	المقرر	الوحدات المعتمدة	نظري	عملي	تمارين
٥٢٥	درب	المدخل التواصلي في تدريس اللغة الثانية	٢	٢	–	–
٥٢٦	درب	موضوعات في التحليل اللغوي	٢	٢	–	–
٥٢٧	درب	الأدب في تعليم اللغة الثانية	٢	٢	–	–
٥٢٨	درب	قضايا في تأهيل معلّم اللغة الثانية	٢	٢	–	–
٥٢٩	درب	استراتيجيات تعلّم اللغة الثانية	٢	٢	–	–
٥٣٠	درب	البحث الإجرائي	٢	٢		

جدول رقم (٤ – ٤)

الخطة الدراسية للمستوى الثالث لبرنامج ماجستير الآداب في تطوير مهارات معلّم اللغة العربية لغة ثانية

عدد	رمزه	المقرر	الوحدات المعتمدة	نظري	عملي	تمارين
٥٢٣	درب	الخطاب الصفي	٢	٢	–	–
٥٢٤	درب	اللغويات الاجتماعية العربية	٢	٢	–	–
٥٧٢	درب	إعداد مواد تعليم اللغة وتقويمها	٣	٣	–	–
٥٩٨	درب	إعداد خطة بحث	١	١	–	–
–	درب	مقرر اختياري (٣)	٢	٢	–	–
المجموع			١٠			

جدول رقم (٤ – ٥)

قائمة المقررات الاختيارية للمستوى الثالث، يختار الطالب منها مقرراً واحداً بإجمالي وحدتين دراسيتين

عدد	رمزه	المقرر	الوحدات المعتمدة	نظري	عملي	تمارين
٥٣١	درب	موضوعات في اللغويات النفسية	٢	٢	–	–
٥٣٢	درب	تداولية اللغة الثانية	٢	٢	–	–
٥٣٣	درب	اللغويات النصية وتعليم اللغة الثانية	٢	٢	–	–

جدول رقم (٤ – ٦)

الخطة الدراسية للمستوى الرابع لبرنامج ماجستير الآداب في تطوير مهارات معلّم اللغة العربية لغة ثانية

عدد	رمزه	المقرر	الوحدات المعتمدة	نظري	عملي	تمارين
٦٠٠	درب	الرسالة	٢	–	٦	–
المجموع		٦				

ثانيًا: برنامج الدبلوم العالي لتدريب معلمي العربية لغة ثانية:

The postgraduate diploma for training teachers of Arabic to non-native speakers

يشتمل هذا البرنامج على مستويين دراسيين مدة كل منهما فصل دراسي واحد يدرس الطالب من خلاله ٢٠ وحدة أسبوعياً. ويمنح من أكمل البرنامج بنجاح شهادة "الدبلوم العالي لتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها". وتطبق في البرنامج لائحة الدراسة والامتحانات للمرحلة الجامعية، والجداول (٤– ٧) و (٤– ٨) تبين الخطط الدراسية لهذا البرنامج.

جدول رقم (٤ – ٧)

الخطة الدراسية للمستوى الأول لبرنامج الدبلوم العالي لتدريب معلمي العربية لغة ثانية

عدد	رمزه	المقرر	الوحدات المعتمدة	نظري	عملي	تمارين
١١١	درب	الثقافة الإسلامية	٣	٢	٢	–
١١٢	درب	نظريات تعلم اللغة الثانية	٣	٣	–	–
١١٣	درب	علم اللغة التطبيقي	٢	١	١	–
١١٤	درب	علم اللغة الاجتماعي	٢	٢	–	–
١١٥	درب	إعداد مناهج ومواد تعليم اللغة الثانية	٣	٣	١	–
١١٦	درب	طرق وأساليب تدريس اللغة الثانية	٤	٣	١	–
١١٧	درب	تدريب عملي (١)	٣	١	٢	–
المجموع			٢٠			

جدول رقم (٤ – ٨)

الخطة الدراسية للمستوى الثاني لبرنامج الدبلوم العالي لتدريب معلمي العربية لغة ثانية

عدد	رمزه	المقرر	الوحدات المعتمدة	نظري	عملي	تمارين
٢١١	درب	التحليل اللغوي	٤	٣	١	–
٢١٢	درب	المعجمية العربية	٣	٢	١	–
٢١٣	درب	الاختبارات والتقييم	٣	٢	١	–
٢١٤	درب	مهارات المعلم	٣	٢	١	–
٢١٥	درب	تقنيات تعليم اللغة الثانية	٤	٢	٢	–

عدد	رمزه	المقرر	الوحدات المعتمدة	نظري	عملي	تمارين
٢١٦	درب	تدريب عملي (٢)	٤	١	٣	-
المجموع			٢٠			

ثالثًا: دورة تدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها:

A course for training teachers of Arabic to non- native speakers

مدة هذه الدورة فصل دراسي واحد يدرس الطالب من خلاله ٢٠ وحدة أسبوعياً، ويمنح من أكمل الدورة بنجاح شهادة "اجتياز دورة تدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها"، وتطبق في البرنامج لائحة الدراسة والامتحانات للمرحلة الجامعية (كما يمكن عقد هذه الدورة خارج المملكة عند الطلب بعد موافقة صاحب الصلاحية)، والجدول (٤- ٩) يبين الخطط الدراسية لهذا البرنامج.

جدول رقم (٤- ٩)
الخطة الدراسية لدورة تدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها

عدد	رمزه	المقرر	الوحدات المعتمدة	نظري	عملي	تمارين
١٢١	درب	دراسات لغوية	٤	٣	١	-
١٢٢	درب	طرق وأساليب تدريس اللغة الثانية	٣	٢	١	-
١٢٣	درب	إعداد مواد تعليم اللغة الثانية	٣	٢	١	-
١٢٤	درب	اختبارات اللغة	٣	٢	١	-
١٢٥	درب	التقنيات والوسائل التعليمية	٣	٢	١	-
١٢٦	درب	تدريب عملي	٤	١	٣	-
المجموع			٢٠			

وإذا كانت عملية التقويم بصفة عامة وعملية تقويم البرامج التعليمية والتدريبية بصفة خاصة تستهدف الإصلاح التربوي وتطوير التعليم، فإن التطوير يتطلب تطبيق مبادئ الجودة الشاملة التي لابد من استخدامها في عملية تطوير أو تحسين أي منتج أو مخرج.

والجودة الشاملة في الميدان التعليمي هي معايير عالمية للقياس والاعتراف، والانتقال من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والتميز، واعتبار المستقبل هدفاً نسعى إليه (الزواوي، ٢٠٠٣، ٣٤).

وتهدف الجودة الشاملة إلى (الحربي، ٢٠٠٢، ١٩-٢٩):

١. تحقيق نقلة نوعية في العملية التعليمية تقوم على أساس الارتقاء بكل عناصرها البشرية والإدارية والمالية والمادية.
٢. اتخاذ كافة الإجراءات الوقائية لتلافي الأخطاء قبل وقوعها ورفع درجة الثقة في العاملين في مستوى الجودة التي حققتها المؤسسة التعليمية،والعمل على تحسينها بصفة مستمرة.
٣. الاهتمام بمستوى أداء الإداريين والمعلمين من خلال المتابعة الفاعلة وإيجاد الإجراءات التصحيحية اللازمة،وتنفيذ برامج التدريب المقننة والمستمرة والتأهيل الجيد،مع تأكيدها على جميع أنشطة مكونات النظام التعليمي (المدخلات- العمليات- المخرجات).
٤. الوقوف على المشكلات التربوية والنفسية والتعليمية والإدارية في الميدان،وعلى أرض الواقع ودراستها وتحليل أبعادها بالطرق العلمية واقتراح أفضل الحلول التي تناسبها.
٥. التواصل التربوي مع الجهات الحكومية والأهلية التي تطبق متطلبات ومعايير الجودة الشاملة.

انطلاقاً مما سبق، تأتي الدراسة الحالية لتقويم واقع برامج تدريب معلمي العربية لغة ثانية في معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود في ضوء بعض معايير الجودة.

مشكلة البحث:

إن مستوى أداء المعلم يعد مؤشراً قوياً على كفاءة النظام التعليمي بكافة مخرجاته، والبرامج التدريبية المقدمة له يجب أن تمكنه من تلبية احتياجاته وتطوير أدائه، لذا فإن استقصاء واقع هذه البرامج وتحليلها وتقويمها والحكم عليها يعد أمراً لا مناص عنه إن أردنا تدريباً مبنياً على أسس سليمة ومرتكزات علمية واضحة.

ولما كان معهد اللغويات العربية التابع لجامعة الملك سعود واحداً من معاهد تعليم اللغة العربية العريقة في المملكة العربية السعودية المنوطة بتعليم العربية للناطقين بغيرها، والذي يضطلع بتدريب عدد كبير من معلمي العربية لغة ثانية، كان لزاماً تقويم برامج التدريب التي يقدمها المعهد تقويماً مستمراً بهدف تحسينها وتطويرها.

وقد استطلع الباحث آراء (١٠) من المعلمين المتدربين بقسم التدريب في المعهد حول جودة البرامج المقدمة لهم، وقد تباينت إجاباتهم؛ حيث أشار بعضهم إلى جودة هذه البرامج من حيث نوعية البرامج التدريبية والمدربين والبيئة التدريبية للمعهد، في حين أبدى بعضهم تحفظات على هذه البرامج والخطة الزمنية للتدريب.

كما أجرى الباحث مقابلات شخصية مع (٨) من أعضاء هيئة التدريس بالمعهد، وقد تباينت أيضاً آراؤهم حول جودة برامج تدريب معلمي العربية لغة ثانية من حيث طبيعتها واستراتيجيات التدريب المقدمة والوسائل التدريبية المستخدمة ...إلخ.

وقد أكدت الدراسات القليلة التي أجريت على برامج معهد اللغويات العربية على التباين في الحكم على مدى جودة برامج التدريب بالمعهد؛ كدراسة (بكر، ٢٠١٥) التي حاولت رصد تدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بين الواقع والمأمول، ودراسة (الفوزان، ٢٠١٦) التي حاولت تقويم برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي.

مما سبق فقد تحددت مشكلة البحث في العبارة الآتية: عدم وضوح واقع برامج تدريب معلمي العربية لغة ثانية في معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود.

أسئلة البحث:

أجاب البحث الحالي عن السؤال الرئيس الآتي:

ما واقع برامج تدريب معلمي العربية لغة ثانية في معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود في ضوء معايير الجودة؟

وتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

١ - ما درجة توافر معايير الجودة في برامج تدريب معلمي العربية لغة ثانية فيما يتعلق بمجال الرسالة والأهداف؟

٢- ما درجة توافر معايير الجودة في برامج تدريب معلمي العربية لغة ثانية فيما يتعلق بمجال إدارة البرامج؟

٣- ما درجة توافر معايير الجودة في برامج تدريب معلمي العربية لغة ثانية فيما يتعلق بمجال عمليتي التعليم والتعلم؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

- رصد الوضع الحالي لبرامج تدريب معلمي العربية لغة ثانية في ضوء معايير الجودة في مجال الرسالة والغايات والأهداف.
- التعرف على الوضع الحالي لبرامج تدريب معلمي العربية لغة ثانية في ضوء معايير الجودة في مجال إدارة البرامج.
- الكشف عن الوضع الحالي لبرامج تدريب معلمي العربية لغة ثانية في ضوء معايير الجودة في مجال عمليتي التعليم والتعلم.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

١- تقويم برامج تدريب معلمي العربية لغة ثانية في ضوء معايير الجودة تبعاً لمجالات: الرسالة والأهداف، وإدارة البرامج، وعمليات التعليم والتعلم.

٢- تقويم برامج تدريب معلمي العربية لغة ثانية على مستوى الدورات القصيرة والبرامج الطويلة في معهد اللغويات العربية جامعة الملك سعود.

٣- تطبيق أداة البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٣٨/ ١٤٣٩هـ.
٤- تطبيق أداة البحث على أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة (المحاضرين- المعيدين) بمعهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود.

أهمية البحث:

جاءت أهمية البحث الحالي مما يأتي:

- تقديم تقويم موضوعي لبرامج تدريب معلمي العربية لغة ثانية يمكن أن يساعد القائمين على إدارة هذه البرامج بمعهد اللغويات العربية على اتخاذ التدابير المناسبة تجاه هذه البرامج وتطويرها أو استحداث برامج أخرى.
- الإسهام في تحسين برامج تدريب معلمي العربية لغة ثانية في ضوء نتائج تقويمها عند مستوى رسالتها وأهدافها، وعمليات التعليم والتعلم، وكذلك عند مستوى إدارتها.
- تقديم يد العون لمصممي الحقائب التدريبية في برامج تدريب معلمي العربية لغة ثانية بمعهد اللغويات العربية لتعزيز الجوانب الإيجابية في البرامج، والعمل على معالجة جوانب الضعف فيها في ضوء معايير الجودة.
- توجيه نظر الباحثين في ميدان تدريب معلمي العربية لغة ثانية إلى إجراء دراسات تقويمية للبرامج المشابهة في الجامعات والمعاهد النظيرة.
- إمداد المكتبة العربية بأداة جديدة وهي استبانة تقويم برامج تدريب معلمي العربية في ضوء معايير الجودة.

مصطلحات البحث:

تحددت مصطلحات البحث الحالي فيما يأتي:

التقويم:

عرف مذكور(١٩٨٥،٢٣) التقويم بأنه عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات أو معلومات كمية أو كيفية عن ظاهرة أو موقف أو سلوك، بقصد استخدامها في إصدار حكم أو اتخاذ قرار بخصوص الشيء الذي يقوم به.

وعرفه إبراهيم (٢٠٠٠، ١١٢) بأنه العملية التي يمكن من خلالها جمع المعلومات والبيانات لإصدار الحكم على مدى تحقيق برنامج ما في ضوء بعض المعايير الحديثة المتفق عليها في مجال التربية.

وعرف نصر الله (٢٠٠٢، ٢٣٧) تقويم البرامج التدريبية بأنها الإجراءات المستخدمة في قياس كفاءة البرامج التدريبية ومدى نجاحها في تحقيق أهدافها، إلى جانب قياس كفاءة المتدربين ومدى التغيير الذي نجح التدريب في إحداثه فيهم ومن ثم كفاءة المدربين أنفسهم الذين قاموا بتنفيذ العمل التدريبي.

ولأغراض البحث الحالي يعرف الباحث التقويم بأنه هو عملية جمع بيانات ومعلومات من أجل الوصول إلى حكم موضوعي على مدى مناسبة برامج تدريب معلمي العربية لغة ثانية لمعايير الجودة بهدف اتخاذ قرارات التطوير والتحسين.

برامج تدريب معلمي العربية لغة ثانية:

لأغراض البحث الحالي يعرف الباحث تلك البرامج بأنها مجموعة الحقائب التدريبية وأنشطة التدريب وأساليب التقويم المعدة طبقاً لمجموعة من الأهداف المحددة مسبقاً والمنظمة وفق خطة محددة والمخصصة لتدريب معلمي العربية لغة ثانية بمعهد اللغويات العربية التابع لجامعة الملك سعود.

معايير الجودة:

عرف مجمع اللغة العربية (١٩٧٨، ٣٧) بأنه هو مقياس خارجي للحكم على الأشياء أو لتقدير صحتها.

كما عرف عبد المعطي (٢٠٠٨، ٤٩) المعايير بأنها مجموعة شاملة ومتماسكة من الغايات والأغراض تقدم خطوطاً إرشادية ومبادئ مرجعية لوضع السياسات وأدوات القياس.

وعرف مازن (٢٠٠٢، ١٦١) الجودة الشاملة بأنها ثقافة تنظيمية مبتكرة لتعزيز التحسينات المستمرة في جميع جوانب التنظيم من خلال جميع العاملين في جميع الأوقات.

ولأغراض البحث الحالي يعرف الباحث معايير الجودة بأنها مجموعة من الشروط والمواصفات المعنية بتقويم البرامج الأكاديمية والمرتبطة بهيئات اعتماد فنية ووطنية.

أداة البحث:

استخدم الباحث في دراسته الاستبانة، ومرت بالخطوات الآتية:

إعداد الصورة المبدئية للأداة:

بعد الاطلاع على الكتب والمراجع والدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، قام الباحث بتصميم الاستبانة في صورتها الأولية، حيث تكونت الاستبانة من غلاف وقسمين، الأول: يختص بالبيانات الأولية للمستفتى، والثاني: تناول معايير الجودة في برامج تدريب معلمي العربية لغة ثانية من خلال ثلاثة محاور هي:

- الرسالة والغايات والأهداف (١٥ عبارة).
- إدارة ضمان الجودة (٢٠ عبارة).
- عمليات التعليم والتعلم (١٨ عبارة).

وبذلك بلغ عدد العبارات (٥٣) عبارة، وطلب من المستفتى وضع علامة (ü) في أحد الحقول الخمسة من درجات مدى الموافقة وهى (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً).

وقد اعتبر الباحث في تحليله لاستجابات أفراد عينة البحث أنه إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي تتراوح ما بين (٢, ٤– ٥) فإن درجة الموافقة على العبارة تعتبر كبيرة جدا من وجهة نظر أفراد العينة، أما إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي تتراوح ما بين (٤, ٣– ١, ٤) فإن درجة الموافقة على العبارة تعتبر كبيرة من وجهة نظر أفراد العينة، وإذا كانت قيمة المتوسط الحسابي تتراوح ما بين (٦, ٢– ٣, ٣) فإن درجة الموافقة على العبارة تعتبر متوسطة من وجهة نظر أفراد العينة، أما إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي تتراوح ما بين (٨, ١– ٥, ٢) فإن درجة الموافقة على العبارة تعتبر ضعيفة من وجهة نظر أفراد العينة، وإذا كانت قيمة المتوسط الحسابي تتراوح ما بين (١– ٧, ١) فإن درجة الموافقة على العبارة تعتبر ضعيفة جداً من وجهة نظر أفراد العينة.

صدق الأداة:

(أ) الصدق الظاهري:

قام الباحث بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد (٨) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التطوير والجودة، واللغة العربية لغير الناطقين بها، وعلم النفس التربوي؛ بقصد معرفة مناسبة كل عبارة من عبارات الاستبانة للمحور الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح كل عبارة، وقد أوصى المحكمون بحذف بعض العبارات وتعديل صياغة بعضها، وقد أجرى الباحث التعديلات اللازمة نحو الملحوظات التي أشار إليها السادة المحكمون، حيث أصبح عدد عبارات الاستبانة (٤٣) عبارة.

(ب) الصدق البنائي:

للتأكد من تماسك كل محور من محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، قام الباحث بقياس صدق التجانس الداخلي للأداة، حيث تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من أعضاء هيئة التدريس بلغت (١٥) عضواً، ومن خلال بيانات استجابات المستفتين تم حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه كما هو مبين في جدول رقم (٤- ١٠).

جدول رقم (٤- ١٠) معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الأول	٠,٥١٧	٠,٠١
الثاني	٠,٦١١	٠,٠١
الثالث	٠,٦٢٢	٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (0,01) أو (0,05) مما يشير إلى التجانس الداخلي بين كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية لها.

ثبات الأداة:

تم التأكد من ثبات الأداة بطريقتين:

أ- حساب معاملات ألفا كرونباخ كما هو مبين في جدول (٤- ١١).

جدول رقم (٤- ١١) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة

م	محاور الاستبانة	معامل ألفا
١	الرسالة والغايات والأهداف.	٠,٨٨
٢	إدارة برامج تدريب معلمي العربية لغة ثانية.	٠,٩٣
٣	عمليات التعليم والتعلم.	٠,٨٧
معامل ثبات الأداة		,٨٩

ويتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات بلغ (٠,٨٩) وهو معامل ثبات مرتفع.

أ- حساب الاتساق الداخلي للاستبانة، حيث تم حساب معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، ويوضح ذلك الجدول الآتي:

جدول رقم (٤- ١٢) معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
المحور الأول		١٦	,٧١٠ (**)	٣٢	,٦٨٩ (**)
١	,٧٩٨ (**)	١٧	,٧٣٦ (**)	٣٣	,٧٦١ (**)
٢	,٧٤٥ (**)	١٨	,٨٢٢ (**)	٣٤	,٨٧٨ (**)
٣	,٨٠١ (**)	١٩	,٨٥٤ (**)	٣٥	,٧٤٥ (**)
٤	,٥٦٩ (**)	٢٠	,٧٩٠ (**)	٣٦	,٨٦٣ (**)
٥	,٨٨٠ (**)	٢١	,٥٥٥ (**)	٣٧	,٦٧٥ (**)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٦	(**) ,٦٩١	٢٢	(**) ,٦١١	٣٨	(**) ,٤٩٩
٧	(**) ,٧١٢	٢٣	(**) ,٨٠٤	٣٩	(**) ,٨٢٣
٨	(**) ,٤٩٩	٢٤	(**) ,٧٨٤	٤٠	(**) ,٧٧٦
٩	(**) ,٧٨٤	٢٥	(**) ,٦٩٧	٤١	(**) ,٥٢٩
١٠	(**) ,٩٠١	٢٦	(**) ,٨٠٠	٤٢	(**) ,٧٤٤
١١	(**) ,٥٥٨	٢٧	(**) ,٥٩٦	٤٣	(**) ,٦٩٥
١٢	(**) ,٧٤٦	المحور الثالث			
١٣	(**) ,٨١٤	٢٨	(**) ,٧٧٢		
المحور الثاني		٢٩	(**) ,٦٨٦		
١٤	(**) ,٧٩٢	٣٠	(**) ,٧٦٦		
١٥	(**) ,٦٩٣	٣١	(**) ,٨٠٣		

(**) تشير إلى دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) و (٠,٠٥)

ويتضح من نتائج الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، و(٠,٥٠) مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين عبارات كل محور والدرجة الكلية للمحور.

الصورة النهائية للأداة:

تكونت الاستبانة من غلاف وقسمين، الأول: يختص بالبيانات الأولية للمستفتى، والثاني: تناول معايير الجودة في برامج تدريب معلمي العربية لغة ثانية من خلال ثلاثة محاور هي:

- الرسالة والغايات والأهداف (١٣ عبارة).
- إدارة برامج التدريب (١٤ عبارة).
- عمليات التعليم والتعلم (١٦ عبارة).

وبذلك بلغ عدد عبارات الاستبانة (٤٣) عبارة.

منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي التحليلي لجمع البيانات والمعلومات عن برامج تدريب معلمي العربية لغة ثانية، ثم تحليل هذه البيانات والمعلومات واستخلاص النتائج ومناقشتها.

الأساليب الإحصائية للبحث:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية في تحليل البيانات الإحصائية للدراسة:

١- معامل ارتباط بيرسون لحساب الصدق بطريقة التجانس الداخلي.

٢- معامل ارتباط ألفا كرونباخ لتحديد معامل ثبات أداة الدراسة.

٣- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات الاستبانة.

مجتمع البحث:

أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة (المحاضرين- المعيدين) بمعهد اللغويات العربية التابع لجامعة الملك سعود وبلغ عددهم (٥٣) عضواً.

عينة البحث:

بلغ عدد أفراد عينة البحث (٢٨) من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم (المحاضرين والمعيدين ومدرسي اللغة)، وهم يمثلون كل مجتمع البحث بعد استبعاد العينة الاستطلاعية، والمبتعثين، ومن لم يكملوا تعبئة الاستبانة.

نتائج البحث:

استهدف البحث الحالي التعرف على الوضع الحالي لبرامج تدريب معلمي العربية لغة ثانية في ضوء معايير الجودة، ولتحقيق هذا الهدف فقد تناول المحور الحالي عرض نتائج البحث ومناقشتها بناء على أسئلته، كما يأتي:

إجابة السؤال الأول، الذي نص على:

ما درجة توافر معايير الجودة في برامج تدريب معلمي العربية لغة ثانية فيما يتعلق بمجال الرسالة والغايات والأهداف؟

للتعرف على درجة توافر معايير الجودة في برامج تدريب معلمي العربية لغة ثانية فيما يتعلق بمجال الرسالة والغايات والأهداف، تم حساب المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة على المحور الأول من محاور الاستبانة، وجدول (٤- ١٣) يوضح ذلك.

جدول رقم (٤- ١٣) نتائج المحور الأول

م	المحور الأول: الرسالة والغايات والأهداف	درجة التوافر		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	توجد رسالة محددة لبرامج تدريب المعلمين بالمعهد.	٤,٢٦	١,٠٤	٢
٢	توجد أهداف واضحة ومعلنة لبرامج تدريب المعلمين.	٤,٦٩	١,١٩	١
٣	يمكن تحويل رسالة برامج تدريب المعلمين إلى أهداف واضحة ودقيقة يمكن التحقق من بلوغها.	٤,١١	١,٠٨	٤
٤	ترتبط رسالة برامج تدريب المعلمين بالاحتياجات المهنية للمتدربين.	٣,٣١	٠,٨٨	٩
٥	ترتكز رسالة برامج تدريب المعلمين على خصائص المجتمع.	٢,٩٨	١,٢١	١٣
٦	توجد آليات محددة للمراجعة الدورية لرسالة برامج تدريب المعلمين وأهدافها.	٣,١٨	١,٠٥	١٠
٧	تتوفر وسائل لنشر رسالة برامج تدريب المعلمين وأهدافها.	٣,٦٦	٠,٩٦	٦
٨	توجد وثائق وأدلة تبرهن على عمليات صياغة رسالة برامج تدريب المعلمين بالمعهد.	٣,١٤	٠,٨٩	١١
٩	توجد وثائق وأدلة تبرهن اشتراك الأطراف المعنية في صناعة رسالة برامج تدريب المعلمين.	٣,٤٣	١,٠٧	٨

م	المحور الأول: الرسالة والغايات والأهداف	درجة التوافر		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١٠	ترتكز الخطة الاستراتيجية لبرامج تدريب المعلمين على الرسالة.	٤,٢٤	١,٠٣	٣
١١	توجد علاقة وثيقة بين الرسالة وجميع نشاطات برامج تدريب المعلمين.	٣,٨١	٠,٩٥	٥
١٢	توجد آلية واضحة للتحقق من وعي أعضاء هيئة التدريس برسالة وأهداف برامج تدريب المعلمين بالمعهد.	٣,١٣	١,١٦	١٢
١٣	توجد سمات مميزة لبرامج تدريب المعلمين عن غيرها من البرامج النظيرة.	٣,٤٧	١,٤٤	٧
	المعدل العام	٣,٧٢	١,٠١	

يتبين من الجدول السابق أن أغلب عبارات المحور الأول قد حصلت علي درجات موافقة (كبيرة) و (متوسطة) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، ويؤكد ذلك المعدل العام لاستجابات أعضاء هيئة التدريس الذي بلغ (٣,٧٢) وهي درجة موافقة (كبيرة)، وكانت الموافقة الأكبر لعبارة (توجد أهداف واضحة ومعلنة لبرامج تدريب المعلمين) بنسبة موافقة بلغت (٤,٦٩)، ويمكن تفسير ذلك بأن أهداف البرامج التدريبية كثيراً ما تعرض على أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة عند مناقشة خطة البرامج أو أساليب تطويرها، كما أنها مدونة على الموقع الإلكتروني للمعهد ومتاحة للجميع، وكانت الموافقة الأقل لعبارة (توجد وثائق وأدلة تبرهن اشتراك الأطراف المعنية في صناعة رسالة برامج تدريب المعلمين) بنسبة موافقة بلغت (٢,٦٢)، ومرد ذلك إلى أن مثل هذه الوثائق يحتفظ بها مسؤولو الجودة بالأقسام وليست متداولة بين أعضاء هيئة التدريس؛ لذا فقد ظنوا أنها غير موجودة.

إجابة السؤال الثاني، الذي نص على:

ما درجة توافر معايير الجودة في برامج تدريب معلمي العربية لغة ثانية فيما يتعلق بمجال إدارة البرامج؟

للتعرف على درجة توافر معايير الجودة في برامج تدريب معلمي العربية لغة ثانية فيما يتعلق بمجال إدارة البرامج، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة على المحور الثاني من محاور الاستبانة، وجدول (٤- ١٤) يوضح ذلك.

جدول رقم (٤- ١٤) نتائج المحور الثاني

م	المحور الثاني: إدارة البرامج	درجة التوافر		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١٤	تشارك الأطراف المعنية في إعداد خطط برامج تدريب المعلمين بالمعهد.	٣,٨٤	١,١٤	٧
١٥	توجد خطة استراتيجية لتطوير برامج تدريب المعلمين بالمعهد.	٤,٥٣	١,٩٩	١
١٦	توجد جهات متخصصة تقدم خدمات الدعم الأكاديمي لبرامج تدريب المعلمين بالمعهد.	٣,١١	١,١١	١٢
١٧	تتوفر آليات تقويم معتمدة لأداء العاملين بتدريب المعلمين في المعهد.	٤,٠٠	١,٢٠	٥
١٨	توجد آليات معينة لدى رئيس قسم تدريب المعلمين لمتابعة تنفيذ خطط برامج تدريب المعلمين.	٤,٠٧	١,٣٣	٢
١٩	توجد أدلة مطبوعة موثقة تحوي كل ما يتعلق بإدارة برامج تدريب المعلمين بالمعهد.	٢,٨٩	٠,٩٣	١٣
٢٠	يتوفر نظام محاسبة يضمن نزاهة الممارسات المختلفة في برامج تدريب المعلمين بالمعهد.	٣,٨٦	١,٢٤	٦

م	المحور الثاني: إدارة البرامج	درجة التوافر		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٢١	يوجد تناسب بين أعضاء الجهاز الإداري وأعضاء هيئة التدريس (المدربين) والمعلمين (المتدربين) وبرامج تدريب المعلمين المقدمة.	٢,١١	١,١٢	١٤
٢٢	تتوفر برامج تدريب لأعضاء الجهاز الإداري.	٣,٤٧	١,١٥	١٠
٢٣	يوجد موقع إلكتروني بالمعهد لبرامج تدريب المعلمين لتسهيل اطلاع الطلاب على خطط البرامج التي يلتحقون بها ومتطلباتها.	٤,٠٣	١,٢٢	٣
٢٤	توجد اتفاقات شراكة أو توأمة مع أقسام مماثلة ذات مستوى مرموقة في جامعات أخرى.	٣,٧٧	١,٦	٨
٢٥	توجد قنوات اتصال فاعلة بين إدارة برامج تدريب المعلمين بالأقسام وإدارة المعهد.	٣,٤٢	١,١٧	١١
٢٦	يتوفر نظام معلومات إلكتروني بقسم تدريب المعلمين لتبادل المعلومات داخل القسم وخارجه.	٤,٠٢	١,٣٠	٤
٢٧	تتوفر موارد مالية كافية للتنفيذ الفعال للبرامج تدريب المعلمين بالمعهد.	٣,٦٦	١,٢٤	٩
المعدل العام		٤,٠٢	١,٢٩	

يتبين من الجدول السابق أن أغلب عبارات المحور الثاني قد حصلت علي درجات موافقة (كبيرة) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، ويؤكد ذلك المعدل العام لاستجابات أعضاء هيئة التدريس الذي بلغ (٤,٠٢) وهي درجة موافقة (كبيرة)، وكانت الموافقة الأكبر لعبارة (توجد خطة استراتيجية لتطوير برامج تدريب المعلمين بالمعهد) بنسبة بلغت (٤,٥٣)، ويمكن تفسير ذلك بأن أي برنامج تعليمي الآن في جامعة الملك

سعود لابد أن يكون له خطة استراتيجية وذلك في ضوء توجه جامعة الملك سعود نحو تحقيق الجودة الشاملة والحصول على الاعتماد الأكاديمي البرامجي بعد أن حصلت عليه مؤسسياً وقد انعكس ذلك على كافة وحدات الجامعة وبرامجها، وكانت الموافقة الأقل لعبارة (يوجد تناسب بين أعضاء الجهاز الإداري وأعضاء هيئة التدريس "المدربين" والمعلمين "المتدربين" وبرامج تدريب المعلمين المقدمة) بنسبة بلغت (٢,١١)، ومرد ذلك إلى انخفاض أعداد المتدربين مقارنة بأعضاء هيئة التدريس «المدربين» في الفصول الدراسية الأخيرة نتيجة بعض المشكلات الإدارية المتعلقة بتأخر تأشيرات الدخول للمتدربين من خارج المملكة.

إجابة السؤال الثالث، ونصه:

ما درجة توافر معايير الجودة في برامج تدريب معلمي العربية لغة ثانية فيما يتعلق بمجال عمليتي التعليم والتعلم؟

للتعرف على درجة توافر معايير الجودة في برامج تدريب معلمي العربية لغة ثانية فيما يتعلق بمجال عمليتي التعليم والتعلم، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة على المحور الثالث من محاور الاستبانة، وجدول (٤- ١٥) يوضح ذلك.

جدول رقم (٤- ١٥) نتائج المحور الثالث

م	المحور الثالث: عمليات التعليم والتعلم	درجة التوافر		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٢٨	تطبق برامج تدريب المعلمين بالمعهد أحدث ما توصل إليه تعليم اللغات من نظريات وبحوث ونماذج.	٣,٩٩	١,١٦	٧
٢٩	تتوافق نواتج تدريب المعلمين مع الإطار الوطني للمؤهلات.	٣,٨٧	١,٠٤	١١

م	المحور الثالث: عمليات التعليم والتعلم	درجة التوافر		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٣٠	تتوافق نواتج تدريب المعلمين مع متطلبات سوق العمل.	٤,٠٢	١,٢٦	٥
٣١	تتوافق نواتج تدريب المعلمين مع المعايير المقبولة في مجال تعليم اللغات.	٣,٢٧	١,١٩	١٣
٣٢	يوجد توصيف شامل للحقائب التدريبية يتمحور حول تحقيق نواتج التدريب المطلوبة.	٣,٩٨	١,٣٢	٨
٣٣	تتوفر آليات تقويم ملائمة للتحقق من درجة ملاءمة نواتج تدريب المعلمين المطلوبة والقدر المحقق منها.	٣,٦١	١,٠٨	١٢
٣٤	تخدم استراتيجيات التدريب الحديثة المستخدمة تحقيق نواتج تدريب المعلمين المطلوبة.	٤,١٢	١,١٠	٣
٣٥	تخدم أساليب التقويم المتنوعة المطبقة تحقيق نواتج تدريب المعلمين المطلوبة.	٤,٠١	١,٠٨	٦
٣٦	تُوظَّف التكنولوجيا الحديثة في عملية تدريب المعلمين.	٤,٣٣	١,٢٢	٢
٣٧	يتم تقويم الحقائب التدريبية فصلياً لعمل التعديلات التي تقتضيها اعتبارات تطوير البرامج.	٣,١١	٠,٩٧	١٤
٣٨	يشارك المعلمون في تقويم المواد التي يتدربون عليها.	٤,١٠	١,٢٤	٤
٣٩	يوجد وثائق شاملة عن عمليات تقويم ومراجعة الحقائب التدريبية.	٢,٢٣	١,٠٣	١٦
٤٠	يوجد توصيف واضح لنواتج تدريب المعلمين.	٤,٤٩	١,١١	١

م	المحور الثالث: عمليات التعليم والتعلم	درجة التوافر		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٤١	يتم تقديم برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس (المدربون) فيما يتصل بجوانب عملية التدريب.	٣,٨٨	١,٣٠	١٠
٤٢	يمتلك المدربون المعرفة والمهارة والخبرات اللازمة التي تؤهلهم للقيام بأعباء التدريب الموكلة إليهم.	٣,٩٧	٠,٩٩	٩
٤٣	يستعان بمراجعين خارجين في تخصص تعليم اللغات لمراجعة هيكل برامج تدريب المعلمين وتوصيف الحقائب التدريبية ونواتج التعلم المطلوبة.	٢,٨٨	١,٠٧	١٥
	المعدل العام	٣,٩٦	١,٢٤	

يتبين من الجدول السابق أن أغلب عبارات المحور الأول قد حصلت علي درجات موافقة (كبيرة جداً) و(كبيرة) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، ويؤكد ذلك المعدل العام لاستجابات أعضاء هيئة التدريس الذي بلغ (٣,٩٦) وهي درجة موافقة (كبيرة)، وكانت الموافقة الأكبر لعبارة (يوجد توصيف واضح لنواتج تدريب المعلمين) بنسبة موافقة بلغت (٤,٤٩)، ويمكن تفسير ذلك بأن لجان الجودة بالأقسام تركز في الفترة الحالية على توصيف نواتج التعلم والتدريب باعتبارها اللبنة الأولى لتحقيق الجودة الشاملة للبرامج، وكانت الموافقة الأقل لعبارة (يوجد وثائق شاملة عن عمليات تقويم ومراجعة الحقائب التدريبية) بنسبة موافقة بلغت (٢,٢٣)، ومرد ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس «المدربين» دائمي التطوير لحقائبهم التدريبية لكنهم لا يحتفظون بالحقائب القديمة، وإنما ينصب تركيزهم على حفظ النسخ الأحدث.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث يوصي البحث الحالي بـ:

- التوسع في برامج تدريب معلمي العربية لغة ثانية بمعهد اللغويات العربية بحيث تشمل معلمين سعوديين وعرب بجانب المعلمين الوافدين.
- التوسع في تقديم دورات تدريبية خارج المملكة لتدريب معلمي العربية لغة ثانية ممن لا تسنح لهم الفرصة للتدريب في معاهد المملكة.
- إنشاء برنامج للدكتوراه في تدريب معلمي العربية لغة ثانية، للاستفادة من مخرجات البحث العلمي في هذا الميدان المهم.
- عقد ورش عمل ودورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالمعهد «المدربين» لتدريبهم على التقويم الذاتي لأنفسهم بما ينعكس على البرامج التدريبية المقدمة.

البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج البحث وتوصياته يقترح الباحث:

- إجراء دراسات مشابهة لتقويم كل برنامج على حدة من برامج تدريب معلمي العربية لغة ثانية بمعهد اللغويات العربية من أجل تعميم النتائج بشكل أوسع.
- إجراء دراسة علمية حول مستوى رضا المستفيدين من برامج تدريب معلمي العربية لغة ثانية بمعهد اللغويات العربية.
- إجراء دراسة علمية لتطوير برامج تدريب معلمي العربية لغة ثانية في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي.
- إجراء دراسات مقارنة بين برامج تدريب معلمي العربية لغة ثانية بمعهد اللغويات العربية، وبرامج تدريبهم في المعاهد الأخرى داخل وخارج المملكة.

المراجع:

■ إبراهيم، محمد عبد الحميد (٢٠٠٠م). دراسة تقويمية لبرامج تدريب موجهي المرحلة الابتدائية الأزهرية في ضوء الاتجاهات الحديثة، مجلة كلية التربية جامعة بنها - مصر، مج ١٠ ،ع ٤٥، ١٠٨-١٣٥.

■ ابن حميد، محمد بن تركي. (٢٠١٢م). تحليل وتقويم سلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الاسلامية، أم درمان.

■ أبو شريعة، عبد الرحمن محمود؛ النجران، عثمان بن عبد الله. (٢٠١٤). تقويم اختبارات تحديد المستوى للطلبة الوافدين للدراسة في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير الجودة. مجلة مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية- السعودية، ع٦ ، ٢٤٩ - ٤٠٦.

■ أبو صالح، هيثم عبد القادر. (١٩٨٥م). تقويم الجزء الأول من كتاب اللغة العربية لغير الناطقين بها: المقرر في المعهد المتخصص التابع للجامعة المستنصرية ببغداد، رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

■ الإندونيسي، حسن الدين بن زين العابدين. (٢٠١١م). تحليل وتقويم منهج اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية في ضوء مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم درمان الاسلامية، أم درمان.

■ الحربي،قاسم عائل. (٢٠٠٦م). تصور مقترح لتطوير ثقافة الجودة الشاملة بالمدرسة الثانوية العامة في المملكة العربية السعودية،مجلة القراءة والمعرفة، ع (٥٥)، ٨٧-١٣١.

■ خصاونة، توفيق جبر. (١٩٨٨م). المحتوى الثقافي لكتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: تحليل وتقويم،رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة اليرموك، إربد.

■ الخطيب، محمد. (٢٠٠٦م). الاحتياجات التدريبية المهنية أثناء الخدمة اللازمة لمعلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء بالأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٧(٤)، ٣٢-٥٩.

■ الدخيل، حمد بن ناصر. (١٩٩٠م). تقويم برامج تعليم اللغة العربية في باكستان. مجلة جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية - السعودية، ع ٣، ١٧١- ٢٠٥.

■ الزواوي، خالد محمد. (٢٠٠٣م). الجودة الشاملة في التعليم وأسواق العمل في الوطن العربي، القاهرة، مجموعة النيل العربية.

■ السحيمي، أحمد بن عبد السلام. (٢٠١٣م). تقويم اختبارات تحديد المستوى للطلاب الملتحقين للدراسة ببرنامج الإعداد اللغوي بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء المعايير العلمية، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المدينة المنورة.

■ السناني، عادل بن علي. (٢٠١٤م). تقويم أسئلة كتب الفقه في معهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء مهارات التفكير الناقد، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

■ شاويش، مصطفى (٢٠٠٥م). إدارة الموارد البشري "إدارة الأفراد"، عمان، إدارة الشروق.

■ شحادة، نعمان (٢٠٠٩م). التعلم والتقويم الأكاديمي، عمان، دار صفاء.

■ شكري، وائل بن سامي. (٢٠١٣م). تقويم الكفايات اللازمة لمعلمي المواد الشرعية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة: معلمي القرآن الكريم أنموذجاً، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

■ الشمراني، حسن محمد. (٢٠١٢م). التحول من التقويم التقليدي الى التقويم البديل في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: تجربة مطبقة. المجلة التربوية -مصر، ج٣١، ١ - ٤٢.

■ صالح، هدى محمد والتويجري، أحمد بن محمد. (٢٠١٥م). تقويم برامج تدريب معلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية في ضوء الاحتياجات التدريسية اللازمة لتدريس المناهج المطورة بالمملكة العربية السعودية. دراسات في المناهج وطرق التدريس -مصر، ع٢٠٧، ١٦٠ - ٢٢٧.

■ الصبيحي، أحمد بن صالح. (٢٠١٣م). تقويم سلسلة كتاب دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها على ضوء معايير الجودة، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المدينة المنورة.

■ صلهبي، يحيى بن ناصر. (١٩٩٣م). تقويم بعض مقررات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء أهداف الدارسين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

■ عبد المعطي، أحمد حسين. (٢٠٠٨م). الجودة والاعتماد بالتعليم، دار السحاب، القاهرة.

■ علي، أبو الدهب البدري. (٢٠١٥م). تقويم برنامج الإعداد اللغوي بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء معايير الأمن الفكري، مجلة التربية، جامعة الأزهر- مصر، ع١٦٥،ج٢ ، ١١ - ١٠٩.

■ العليمات، فاطمة محمد. (٢٠١١م). تقويم الكتاب الثاني لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية من وجهة نظر المعلمين والطلبة. دراسات - العلوم الانسانية والاجتماعية -الأردن، مج ٣٨،ع ٣ ، ٩٣٩ - ٩٥١.

■ عواجي، أحمد خميس. (٢٠١٤م). تقويم الأداء التدريسي للطلاب المعلمين الأجانب بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء التفاعل الصفي، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

■ العواجي، حسن يحيى. (٢٠١٠م). تقويم محتوى كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في ضوء مجالات الثقافة الإسلامية، رسالة ماجستير، جامعة طيبة، المدينة المنورة.

■ العياضي، خليوي سامر. (٢٠١٣م). تقويم الاختبارات التحصيلية لمقرر دروس اللغة العربية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير الاختبار الجيد، رسالة ماجستير، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

■ عيد، أيمن عيد. (٢٠٠٨م). تقويم برمجيات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتصور مقترح لها في ضوء معايير الجودة التكنولوجية. مجلة القراءة والمعرفة- مصر، ع ٨٤ ، ٣٤ - ٨٣.

■ الفوزان، محمد بن إبراهيم. (٢٠١٦م). تقويم برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي. الثقافة والتنمية -مصر، س١٦،ع١٠١، ٢٣ - ٧٢.

■ مازن،حسام محمد. (٢٠٠٢م). نموذج مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في منظومة المنهج التعليمي في إطار مفاهيم الأداء والجودة الشاملة-رؤية مستقبلية، المؤتمر العلمي الرابع عشر: مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء،جامعة عين شمس، القاهرة.

■ مجمع اللغة العربية. (١٩٧٨م). معجم التربية وعلم النفس، ج١.

■ محمد، محمود بكر. (٢٠١٥م). تدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها الواقع والمأمول تجربة معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود. مجلة القراءة والمعرفة- مصر، ع١٦٦، ٢١- ٤٩.

■ مدكور، علي أحمد. (١٩٨٥م). تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرباط، مطبعة المعارف الجديدة.

■ نصر الله، حنا. (٢٠٠٢م). إدارة الموارد البشرية، عمان: دار زهران.

■ يونس، فتحي علي. (١٩٨٢م). التقويم في تعليم اللغات للأجانب مع التطبيق على تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. مجلة معهد اللغة العربية- جامعة أم القرى- السعودية، ع ١، ٢٩٣- ٣١٠.

تحليل المعايير الدولية في إعداد معلمي اللغات الأجنبية والإفادة منها في بناء البرامج التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها

إعداد:
د. عبير بنت صالح السالم

مقدمة:

تعد حركة إعادة هيكلة برامج تدريب المعلمين للغات الأجنبية وفق معايير ومستويات عالمية إحدى الحركات الإصلاحية في مجال التربية والتعليم؛ لضمان جودة التعليم وتحسين مخرجاته من جهة والاهتمام بالجانب الكيفي النوعي من جهة أخرى (المجلس الأمريكي لتدريس اللغات الأجنبية، 2015، American Council on the Teaching of Foreign Languages)، فهي تعد مؤشرات لجودة تلك البرامج، و محكات أداء للمحاسبة والمساءلة وأهداف تقع مسؤولية تحقيقها على المؤسسات التعليمية و المعلمين (المنظمة العالمية لتطوير معايير تدريس اللغات العالمية، 2013، TESOL International Association). و يكمن الهدف الأساس من بناء معايير لبرامج تدريب معلمي اللغة كلغة ثانية لتحديد ما يجب أن يعرفه الطالب المعلم، وما يستطيع فعله و أداءه وفق معايير وأهداف ومؤشرات أداء (برنامج إعداد معلمي اللغة الأجنبية في ميشيغان، ACTFL/CAEP Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teacher ,2014). ، فالمعايير تقدم إطارا لتقويم المناهج وأنواع المواد التعليمية والخبرات الميدانية التي لابد أن يمتلكها المعلم

للوصول إلى نتائج محددة وشفافة عن البرامج التربوية (الدليل المرشد لتطوير معايير معلمي اللغات الأجنبية، المنظمة العالمية لتطوير معايير تدريس اللغات العالمية، TESOL International Association ،2013).

تساعد المعايير معلمي اللغات الأجنبية في تصميم عمليات التدريس وتطويرها من تخطيط وتنفيذ وتقويم لأداء المتعلمين وبناء البيئات التعليمية الداعمة والمحفزة للتعلم، من خلال تصميم التعليم والتفاعلات لتقوية المتعلمين، و تساعد على ممارسة التدريس القائم على التفكير، ولا يقتصر ذلك على تنفيذ التدريس، وإنما يتعداه إلى تخطيط الدروس اليومية بنفس الأسلوب، و تضمن تزويد جميع المتعلمين بالخبرات الملائمة، على اختلاف إمكاناتهم واستعداداتهم، كما تساعد أيضا في تخطيط الأهداف التدريسية بشكل جيد، وربطها بمؤشرات الأداء الموضحة في معايير الدولة، كما أنها تساعد على تحليل المحتوى، ومراجعة ما يلزم تطويره وتعديله إما بابتكار وحدات جديدة، أو حذف التكرار غير الضروري، بالإضافة إلى أنها تؤكد على التدريس الفاعل، وإنجاز المتعلمين وتحقيق مستوى أعلى من التعلم، و تعد أيضا مرشدا ودليلا في تصحيح الاستراتيجيات وتعديلها لتتماشى مع احتياجات المتعلمين، مما يزيد من التحصيل الدراسي لدى المتعلمين، كما أنها تحفز من عمل الحوارات المثمرة بين المهنيين وثيقة اللغة العربية لولاية كاليفورنيا الأمريكية،2015، English Language Arts/ English Language Development Framework for California Public Schools Kindergarten Through Grade Twelve).

معايير برامج تدريب معلمي اللغة العربية لتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

تعرف المعايير على أنها صياغات عامة تمثل السقف الذي يجب أن نصل إليه، من خلال أي منظومة فرعية لمنظومة النظام التعليمي، ويتم التحقق من توافر معيار معين في منظومة ما من خلال مؤشرات، حيث يصاغ المؤشر في شكل أداء محدد قابل للملاحظة والقياس، ويحدد الحد الأدنى لقبول تحقق معيار ما قواعد التقدير (سلامة، ٢٠٠٦)، و لتحديد معايير برامج تدريب معلمي اللغة العربية كلغة ثانية لغير الناطقين بها، تمت مراجعة وتحليل أدبيات المجال من وثائق ودراسات ذات العلاقة بمعايير برامج إعداد المعلمين لتدريس اللغات العالمية والأجنبية وهي كالتالي:

أولاً: المجلس الأمريكي لتدريس اللغات الأجنبية، 2015، American Council on the Teaching of Foreign Languages(ACTFL)

ثانياً: المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين،2013، Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP)

ثالثاً: المنظمة العالمية لتطوير معايير تدريس اللغات العالمية، 2013، TESOL International Association

رابعاً: وثيقة اللغة العربية لولاية كاليفورنيا الأمريكية،2015، English Language Arts/ English Language Development Framework for California Public Schools Kindergarten Through Grade Twelve

خامسا: وثيقة اللغة العربية لمقاطعة أونتاريو الكندية، 2006، The Ontario Curriculum: Language

سادساً: معايير إعداد معلمي اللغة الأجنبية في جامعة ميشيغان، 2014، ACTFL/ CAEP Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teacher

سابعاً: معايير إعداد معلمي اللغة الأجنبية في جامعة فيرجينيا، ٢٠١٢، Virginia Standards for the Professional Practice of Teachers

ثامناً: معايير برامج إعداد معلمي اللغة الأجنبية في جامعة إنديانا- بنسيلفانيا، Foreign Languages،Education-based- Competencies

تاسعاً: معايير تدريس اللغات، الرابطة الوطنية الأمريكية لمعايير التدريس المهني، National Board for Professional Teaching Standards(NBPTS) ،2010

عاشراً: مؤشرات الأداء الكندية لتعلم اللغة كلغة ثانية،2012، Canadian Language Benchmarks: English as a Second Language for Adults

ونتيجة لتحليل الوثائق والتجارب الدولية المختلفة، تم تصنيف معايير تدريس اللغة العربية إلى ثمانية معايير أساسية يندرج تحت كل معيار عناصر ومؤشرات أداء فرعية بناء على معايير تدريس اللغات الأجنبية - التي تم تحليلها من الوثائق المختلفة- من جهة

ومع المبادئ والمجالات التي أقرها المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين والتي شتقت منها معايير برامج المعلمين،2013، Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP) من جهة أخرى؛ وذلك لأنها تتسق مع معايير تدريس اللغات التي أقرتها الرابطة الوطنية الأمريكية لمعايير التدريس المهني، 2010،National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS)، بالإضافة إلى أن العديد من برامج إعداد المعلمين للغات الأجنبية في جامعات مختلفة تبنت هذه المعايير كجامعة إنديانا، فيرجينيا، ميشيغان...الخ. والجدول رقم (٥- ١) أدناه سوف يوضح تقسيم معايير تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها بناء على التصنيف الذي تم ذكره سابقا:

جدول رقم (٥- ١) معايير تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء مجالات برامج تدريب المعلمين للغات الأجنبية (CAEP):

مجالات برامج إعداد المعلمين (CAEP)	معايير تدريس اللغات الأجنبية
المجال الأول: المحتوى.	المعيار الأول: إتقان المهارات اللغوية المعيار الثاني: الثقافات، اللغويات، الآداب، والمفاهيم من التخصصات الأخرى.
المجال الثاني: البيئة التعليمية (المتعلم والتعلم).	المعيار الثالث: المعرفة بالطلاب واحتياجاتهم. المعيار الرابع: نظريات اكتساب اللغة. المعيار الخامس: التخطيط للتدريس، الممارسات الصفية، واستخدام مصادر التعلم. المعيار السادس: التأمل.
المجال الثالث: الممارسات التعليمية.	المعيار السابع: التقويم.
المجال الرابع: المسؤولية المهنية.	المعيار الثامن: التطوير المهني وأخلاقيات المهنة.

المصدر: المجلس الأمريكي لتدريس اللغات الأجنبية، 2015، American Council on the Teaching of Foreign Languages(ACTFL).

المعيار الأول: المعرفة باللغة وإتقان مهاراتها اللغوية:

ينبغي أن يتمتع معلمو اللغة العربية كلغة ثانية بمستوى عال من الإتقان للغة التي سوف يتولون تدريسها للطلاب، بالإضافة إلى فهمهم وإدراكهم للعلاقات بين تدريس اللغة كلغة ثانية وبين والثقافات المختلفة، وقدرتهم على فهم الخصائص والعناصر اللغوية التي تميز كل لغة والاعتماد على أساسيات هذه المعرفة لصياغة أهداف تعليمية قابلة للتطبيق.

العناصر الأساسية للمعيار الأول:

١. التمتع بمستوى عال من إتقان اللغة الأجنبية بمهاراتها اللغوية الأساسية كتابة، وقراءة، وتحدثا، واستماعا، واستخدام معرفتهم لتدريس اللغة بشكل فاعل بالإضافة إلى قدرتهم على تدريس المهارات اللغوية بصورة تكاملية.
٢. إظهار فهما عميقا للمعرفة، المهارات، وعمليات تعلم اللغة الأم و اللغة الثانية التي سوف يتولون تدريسها للطلاب، و معرفتهم للصعوبات العامة، و خبرتهم في تعلم الطلاب للغة كلغة ثانية، و الاستراتيجيات الفاعلة لمساعدة الطلاب للتغلب على تلك الصعوبات.
٣. امتلاك القدرة على القراءة الجهرية للأعمال النثرية، أو الشعرية المكتوبة بها بطلاقة، واستخدام قواعد النطق المناسبة، ونبرات الأصوات، وطبيعة الجمل المستخدمة مع الاهتمام ببنية الوزن والقافية.
٤. القدرة على صياغة أسئلة صفية وتساؤلات شفهية لدعم مهاراتي التحدث والاستماع.
٥. القدرة على إكساب المتعلمين مهارات التواصل.
٦. تطوير مهاراتهم اللغوية التي يدرسونها للمتعلمين بشكل مستمر من خلال ممارسة النشاطات الحياتية المتنوعة والسفر والدراسة في الخارج للحفاظ على كفاياتهم اللغوية، بالإضافة إلى كثرة الاطلاع على النصوص المكتوبة باللغات المراد تدريسها والتي من شأنها تدعم كفاياتهم اللغوية ليصبحوا متعلمين مدى الحياة ينظرون إلى اكتساب اللغة كعملية مستمرة دون توقف وهذا سوف يسهم في تطوير مهارات المتعلمين اللغوية.

٧. التمتع بأساس قوي من المعرفة باللغويات، و النظم الصوتية للغات، وقواعد صياغة الكلمات، بالإضافة إلى فهم إلى آليات إعداد تراكيب الجمل، والعبارات المختلفة.
٨. الوعي بالقيم الثقافية المرتبطة بالكلمات والتعبيرات اللغوية، والتحلي بالقدرة على الاختيار من بينها على نحو مناسب ثقافياً.
٩. القدرة على استخدام القواعد البلاغية والأسلوبية، والتعبيرات المجازية، وصقل الكفايات اللغوية و الاجتماعية والتطبيقية المناسبة لاستخدامها في أداء مجموعة متنوعة من المهام الاتصالية المختلفة.
١٠. المعرفة الكافية بآليات تباين التوزيع الجغرافي، والاجتماعي، والزمني للغات المختلفة، والفهم الجيد بالمعايير اللغوية، والثقافية المتغيرة للغات التي يدرسونها للمتعلمين ، وتوظيفها في عملياتهم التدريسية في مجالات التخطيط، والتنفيذ، والتقويم.
١١. إظهار الفهم العميق للوظائف الاتصالية للغة، وآليات تباين واختلاف اللغة في ضوء تباين السياقات، والأساليب الاتصالية المستخدمة.
١٢. القدرة على فهم، وتفسير مجموعة متنوعة من المواد المكتوبة، وغير المكتوبة بطرق، وأساليب مناسبة ثقافياً.

المعيار الثاني: الثقافات، اللغويات، الآداب، والمفاهيم من التخصصات الأخرى:

ينبغي على معلمي اللغة العربية كلغة ثانية معرفة وفهم وجهات نظر ثقافات اللغات التي سوف يدرسونها، بالإضافة إلى فهم العلاقات الارتباطية والمتداخلة بين اللغات التي يدرسها المتعلمون وبين ثقافاتها المختلفة بكونه جزء أساس من مكونات وعناصر المنهج وعمليات التدريس للغات العالمية.

العناصر الأساسية للمعيار الثاني:

١. إظهار الفهم لثقافة اللغات المراد تدريسها ويقارن بين الثقافات من خلال وجهات النظر، المنتجات، و ممارسات تلك الثقافات، بالإضافة إلى قدرتهم على تأمل وتحليل تلك الثقافات لإبراز أوجه الاختلاف والتشابه بين ثقافة اللغة الأم وثقافة اللغة المراد تدريسها.

٢. القدرة على فهم اللغويات والصوتيات وطبيعة اللغة، ومقارنة أنظمة اللغة فيما بينها.

٣. المعرفة الكافية للمحتوى المراد تدريسه والأفكار الرئيسة والمحورية الثقافية بجانب الموضوعات التخصصية.

٤. التمتع بثقافة ومعرفة بالمواقف الحياتية اليومية والتراث الثقافي للغات المختلفة التي يتولون تدريسها من حيث: المعرفة الكافية بالأحداث والقضايا المعاصرة، تاريخ تلك الثقافات وتجاربها الماضية، الفنون والأعمال الأدبية والقيم والمعتقدات والجغرافيا.

٥. احترام وتقدير الثقافات الأخرى ومساعدة المتعلمين على تكوين اتجاه إيجابي ونوع من الحساسية تجاه الثقافات الأخرى.

٦. القدرة على التفاعل مع وسائل الإعلام المختلفة والمشاركة في الدورات التدريبية والمؤتمرات وزيارة المتاحف وقراءة الأعمال الأدبية من مقالات وشعر وروايات وقصص للتعرف على ثقافة اللغة المراد تدريسها.

٧. المعرفة الكافية بالمضامين الثقافية للممارسات اللغوية المتفردة، مثل: نظم الكتابة، واللغة العامية، والأمثال المأثورة.

٨. القدرة على تزويد المتعلمين بالخبرات المتنوعة والفرص التعليمية التي تتيح لهم فهم ثراء ثقافات اللغات المراد تعلمها بغرض تطوير المهارات اللغوية لدى المتعلمين.

٩. تمكين الطلاب من تعلم المزيد من المعلومات حول المجتمعات المعاصرة، وتجاربها التاريخية في الماضي، والتفاعل مع ثقافات اللغات المراد تعلمها بالاستعانة بمجموعة متنوعة من الوسائل المختلفة.

١٠. المعرفة الجيدة بأهمية التقنيات الجديدة في دعم، وتوسيع نطاق تعلم الطلاب، والاستفادة من توظيف هذه التقنيات المتطورة في دعم وتوسيع نطاق تعلم طلابهم فضلاً عن استخدامها في تزويدهم بمجموعة متنوعة من الخبرات الثقافية.

١١. الاستفادة من استغلال الفرص السانحة لتنظيم رحلات السفر، والدراسة بالخارج سواء لأنفسهم، أو للمتعلمين لطلابهم بحيث يسافرون إلى مناطق جغرافية أخرى من العالم يتم فيها التحدث باللغة المراد تعلمها.

المعيار الثالث: المعرفة بالطلاب واحتياجاتهم:

ينبغي أن يمتلك معلمو اللغة العربية كلغة ثانية القدرة على فهم نمو المتعلمين واحتياجاتهم واهتماماتهم ومهاراتهم وخلفياتهم وبناء بيئات تعليمية داعمة لتلبية احتياجات المتعلمين.

العناصر الأساسية للمعيار الثالث:

١. إظهار الفهم العميق لخصائص نمو المتعلمين واحتياجاتهم واهتماماتهم ومهاراتهم وخلفياتهم لبناء بيئات تعليمية داعمة لتلبية احتياجات المتعلمين.
٢. الإيمان بقدرة المتعلمين على التعلم وتوفير الفرص التعليمية والخبرات المختلفة لجميع المتعلمين بدون استثناء.
٣. الاستعانة بوسائل، وآليات متنوعة لتعلم المزيد عن الطلاب، ومجتمعاتهم، وبيئاتهم الاجتماعية والثقافية. ولذلك؛ فإنهم يصغون إلى طلابهم، ويلاحظونهم على نحو نشط، ومقصود في مجموعة متنوعة من المواقف والسياقات المختلفة التي يعبر فيها الطلاب عن أنفسهم- سواء في المناقشات الصفية الرسمية داخل حجرات الفصول الدراسية، أو خلال التفاعلات الفردية، أو المواقف غير الرسمية.
٤. إظهار الفهم للمتعلمين مع اختلاف لغاتهم وثقافاتهم وذلك من خلال عقد المناقشات والحوارات.
٥. القدرة على اكتشاف المتعلمين الموهوبين وذوي الاحتياجات الخاصة وبناء مناهج تناسبهم وتحفز من دافعيتهم للتعلم والوفاء بالاحتياجات المتفردة والمشتركة لكافة الطلاب على حد سواء.
٦. القدرة على تصميم عمليات التدريس بما يتناسب مع اختلاف مستويات المراحل العمرية للمتعلمين ، واختلاف نموهم المعرفي والنفسي والاجتماعي والوجداني والحركي ونموهم المعرفي والبدني والانفعالي والاجتماعي والحركي، بالإضافة إلى التباين في الخلفيات الثقافية والعمر وخصائصهم المختلفة في التعلم.
٧. التخطيط للتدريس المتمركز حول المتعلم بدلا من التدريس المتمركز حول المادة الدراسية والذي بدوره سوف يعزز النمو المعرفي عند المتعلمين بما ذلك المستويات العليا من التفكير كالتحليل، والتركيب، والتقويم و يؤكد على جعل المتعلم واهتماماته واحتياجاته هو المحور الأساس في العملية التعليمية.

٨. بناء علاقات إيجابية وإنسانية مع المتعلمين، وأسرهم.
٩. الإيمان بخبرات ومعلومات ومهارات وقدرات ومواهب المتعلمين سابقة وبناء المناهج الدراسية على هذا المبدأ على أن تكون الأساس في ارتكاز العملية التعليمية.
١٠. تحفيز المتعلمين على حب الاستطلاع والاكتشاف والاستقصاء مما يعزز لديهم تعلم اللغة الجديدة وثقافاتها، بالإضافة إلى تزويدهم بخبرات ومهمات واقعية ذات علاقة بواقع المتعلمين واهتماماتهم واحتياجاتهم مما يجعل التعلم ذا معنى.
١١. تزويد المتعلمين بخبرات تعليمية ذات علاقة بالمجال الوجداني كالدافعية، وتقدير الذات، ومساعدة الأقران الآخرين؛ مما يساعد المتعلمين على رفع مستوى المتعلمين اللغوي والمعرفي والثقافي.
١٢. فهم آليات النمو الاجتماعي للأطفال، والمراهقين حيث يمثل المفتاح الرئيس لتحفيز دافعيتهم للتعلم.
١٣. تحفيز المتعلمين على بناء الثقة بأنفسهم، وتطلعاتهم، وطموحاتهم، وأهدافهم المنشودة، ونمو شخصيتهم الإنسانية وتفعيل قدرتهم على التعلم.
١٤. تقدير أسر المتعلمين والتعامل معهم باحترام، وفهم لأهمية الخبرات السابقة لأولياء الأمور مما لديهم دراية وعلم باللغة المراد تدريسها في تشكيل معالم اتجاهاتهم نحو تعليم أولادهم.
١٥. امتلاك القدرة على اكتشاف البرامج التعليمية التي من الممكن تطبيقها على مستوى المدرسة والتي تساعد المتعلمين في المراحل العمرية المبكرة في تعلم اللغة فضلاً عن غيرهم من المتعلمين الآخرين الذين يتمتعون بخلفية سابقة من الخبرات اللغوية المتنوعة.

المعيار الرابع: نظريات اكتساب اللغة:

ينبغي أن يمتلك معلمو اللغة العربية كلغة ثانية المعرفة الكافية والفهم العميق لمبادئ وأساسيات ونظريات وطرق تعلم اللغة واستخدام تلك المعرفة والفهم في بناء بيئات تعليمية واستراتيجيات تدريسية تسمح للمتعلمين بممارسة خبرات متنوعة من شأنها تطوير مهاراتهم اللغوية من جهة وتطوير ثقافاتهم من جهة أخرى.

العناصر الأساسية للمعيار الرابع:

١. امتلاك القدر الجيد من المعرفة لمبادئ وأساسيات ونظريات وطرق تعلم اللغة واستخدام تلك المعرفة والفهم في بناء بيئات تعليمية واستراتيجيات تدريسية.

٢. تطبيق المعرفة بعمليات اكتساب اللغات الجديدة من خلال بناء بيئات تعليمية داعمة تحدث فيها عمليات تعلم هادفة، وذات معنى للغة؛ ولتصميم التدريس الفعال والبيئات التعليمية الفاعلة لتعلم اللغة، لابد من اختيار طرق واستراتيجيات التدريس ذات الصلة بنظريات تعلم اللغة واكتسابها.

٣. الأخذ بالاعتبار عند معرفة آليات اكتساب اللغة العلاقة الارتباطية بين اللغة و الثقافة السائدة فضلاً عن الوظائف المناطة باللغة في مجموعة متنوعة من السياقات المختلفة، وعادةً ما تتميز دراسة آليات اكتساب اللغة بالمرونة، والتطور المستمر.

٤. البحث بشكل مستمر عن المعلومات ذات العلاقة بنظريات اكتساب اللغة والاطلاع على ما هو جديد في البحوث التربوية المعاصرة وتطبيقاتها العملية وحضور الندوات والمؤتمرات ذات العلاقة بآليات تعلم اللغات الأجنبية.

٥. فهم محتوى البحوث العلمية التي تتناول قضايا اكتساب اللغة بحيث يلاحظ بوضوح أنهم يعلمون- مثلاً- أن تعلم اللغة عملية تستغرق وقتاً فضلاً عن إدراكهم الكامل لحقيقة أن المتعلمين يكتسبون اللغة عبر المرور بمراحل متتابعة يمكن التنبؤ بها سلفاً لعمليات الاكتساب اللغوي التي تتم بمعدلات مختلفة، وبوسائل وآليات متنوعة.

٦. القدرة على تصميم تدريس يعكس فهمهم للتعقيد المرتبط بتعلم اللغة الثانية.

٧. الإدراك بأن المتعلمين يختلفون في طريقة تعلمهم فمنهم من يعتمد على قدراتهم البصرية، بينما بعض المتعلمين يفضلون التعلم من خلال النمذجة والتقليد والمحاكاة، وبعض المتعلمين يفضلون التعلم من خلال التجريب والتطبيق.

٨. القدرة على التعامل مع جميع مستويات المتعلمين المختلفة؛ فمنهم – على سبيل المثال- المبتدئ والذي لا يملك إلا الحد الأدنى من المهارات اللغوية ومنهم ذوي مستويات متقدمة في التحدث بها، أو ممن تعلموها منذ مرحلة مبكرة من حياتهم في بيئاتهم الأسرية، ومجتمعاتهم المحلية، ولكنهم- مع ذلك- يفتقدون إلى المستوى المطلوب من المهارة في القراءة، أو الكتابة.

٩. التميز باختيار المداخل التربوية، والتدريسية التي تتفق مع معرفتهم بآليات اكتساب المتعلمين للغة في البيئات الدراسية، واتخاذ القرارات الصائبة فيما يتعلق بالتدريس، والقدرة على استخدام مجموعة متنوعة من طرق، واستراتيجيات التدريس- بما في ذلك: استخدام التقنية المتطورة- الفعالة في تدريس، وتعلم اللغات المختلفة من خلال الاستعانة بأدوات التدريس القائم على إتقان المهارات المطلوبة، والمحتوى الدراسي، والمعايير المقننة لتعليم اللغة.

١٠. تحفيز المتعلمين على التعلم الذاتي للغة بشكل تدريجي والاعتماد على أنفسهم بتطويرها قراءة وكتابة وتحدثا واستماعا. ومن خلال الأخذ بعين الاعتبار الهدف الرئيسي الهام لتمكين الطلاب من التحكم في تعلمهم الذاتي للغة بشكل تدريجي؛ فيصمم الطلاب المعلمون مواقف تدريسية تمكن الطلاب من تعلم مهارات التعلم الذاتي والتي تساعدهم وتشجعهم ممارسة المهارات اللغوية عملياً بالرغم من ارتكاب الأخطاء.

١١. تزويد المتعلمين ببيئات تربوية ذات مدخلات ثرية، ودروس سياقية هادفة وذات معنى، وفرص متنوعة للعمل التشاركي في إطار فريق، بالإضافة إلى فرص متكررة لدعم مشاركة الطلاب في أداء المهام المطلوبة من منظور مناسب ثقافياً.

المعيار الخامس: التخطيط للتدريس، الممارسات الصفية، واستخدام مصادر التعلم:

ينبغي أن يمتلك معلمو اللغة العربية كلغة ثانية المعرفة الكافية لطرق التدريس المختلفة واستخدام تلك المعرفة للتخطيط وتنفيذ التدريس الفعال، بالإضافة إلى القدرة على استخدام نظريات التعلم والتعليم والفلسفات التعليمية والبحوث العلمية في تدريس اللغة كلغة ثنية لتحديد الطرق والأساليب الفعالة لتطوير مهارات المتعلمين اللغوية وإتقانها، وزيادة معرفتهم، وترسيخ فهمهم واستيعابهم، وتعزيز صقلهم لمهارات التفكير الناقد والإبداعي ومهارات القرن الواحد والعشرين ، كما ينبغي على المعلمين الذين يتولون تدريس اللغات الأجنبية أن يمتلكون المهارات اللازمة لتطبيق تلك النظريات والأساليب المختلفة عمليا و التي تتفق مع الفروق الفردية وحاجات المتعلمين المختلفة. كما يتميزون بقدرتهم على دمج التقنية في التدريس، والقدرة على

الاتصال والتواصل مع الآخرين، و تنمية الوعي لدى المتعلمين لاحترام اللغات والثقافات الأخرى، والعمل على ضمان بناء الخبرات التعليمية التي تتسم بالاستمرارية والتتابع وطول المدى.

العناصر الأساسية للمعيار الخامس:

١. استخدام معايير تكاملية لتصميم عمليات التدريس في المجالات الثلاثة: التخطيط والتنفيذ والتقويم.

٢. إظهار الفهم لمعايير تدريس اللغات الأجنبية بما يتناسب مع متطلبات القرن الواحد والعشرين واستخدامها في تخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس بفاعلية لمساعدة الطلاب متوسطي المستوى في اللغة التي يدرسونها.

٣. القدرة على دمج وتكامل الأهداف التعليمية لمعايير تدريس اللغات الأجنبية للممارسات الصفية وتنفيذ التدريس بما يتماشى مع التفكير الناقد والإبداعي.

٤. استخدام معايير تدريس اللغات العالمية والمعايير المحلية لتحديد المحتوى الأصيل، والخبرات التعليمية والمهمات الواقعية الحقيقة ذات الصلة بحياة المتعلمين واهتماماتهم وميولهم ، و أساليب التقويم الأصيلة، ولتحديد عناصر المنهج الأخرى.

٥. استخدام استراتيجيات تدريس حديثة في تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها لتحقيق أهداف التعلم كاستراتيجية حل المشكلات، التأمل، خرائط المفاهيم، الاستقصاء والاكتشاف، استراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم النشط، السرد القصصي، ووصف الأحداث الجارية، بالإضافة إلى توظيف التقنية كاستخدام العروض التقديمية والتي سوف تتيح للمعلم من مناقشة موضوعات أدبية وثقافية ذات علاقة باهتمامات وحاجات المتعلمين من جهة وخلفياتهم الثقافية من جهة أخرى مما يساعدهم على التفاعل والانسجام لتعلم اللغة الجديدة. على نحو يأخذ في الاعتبار مستويات و استعداد وجاهزية، وخصائص تعلم جميع المتعلمين.

٦. تطبيق فلسفة تدريسية واضحة أو أكثر ونظرية تربوية أو أكثر والتي تركز على المتعلم من جهة وعلى المجتمع من جهة أخرى كالفلسفة البرجماتية وفلسفة النظرية الناقدة والنظرية البنائية والبنائية الاجتماعية وفلسفة التصميم العالمي للتعلم والتوجهات الحديثة في التربية.

٧. إعداد البيئات العلمية المناسبة ذات التدريس الفاعل والنشط، والتي من شأنها أن تحفز المتعلمين وتشجعهم على تعلم مهارات التفكير المختلفة وتطوير مهاراتهم اللغوية قراءة وكتابة واستماعا وتحدثا، رأسيا وأفقيا عبر المراحل الدراسية المختلفة والتخصصات المتنوعة.

٨. دمج التقنية في تدريس اللغات الأجنبية قراءة وكتابة واستماعا وتحدثا بشكل مناسب مع القدرات اللغوية للمتعلمين كاستخدام البيئات الافتراضية، الفصول المقلوبة، والحوسبة السحابية وأدوات ويب ٢ والتي بدورها تتيح للمتعلمين من ممارسة مهارات التفكير العليا ومهارات التفكير الناقد والإبداعي وغيرها من أنماط التفكير بالإضافة إلى أهميتها في رفع جودة التعلم وزيادة دافعية المتعلم. كما تساهم التقنية في إتاحة إمكانية تجسيد اللغات المراد تعلمها، وثقافاتها السائدة حول العالم داخل حجرات الفصول الدراسية علاوةً على تزويد الطلاب بفرص متنوعة لاكتشاف الأفكار، والمفاهيم، والنظريات الهامة، وإعطاء المتعلمين الفرصة لتطبيق واستخدام اللغة بشكل عملي.

٩. تصميم عمليات تدريس اللغة العربية كلغة ثانية على أساس يحقق هدف الانتقال بالمتعلمين خلال عدة سنوات قادمة من المستويات البسيطة إلى المعقدة لاستخدام اللغة بشكل تدريجي؛ والسعي نحو تطبيق برامج دراسية متطورة لتدريس اللغات العالمية تبدأ خلال مرحلة المدارس الابتدائية، ثم تنمو وتتطور خلال المراحل الأولى المبكرة للرشد على نحو يضمن تميز الخبرات التعليمية التي يكتسبها الطلاب من مستوى تعليمي إلى آخر بالسلاسة، والتسلسل/ التتابع، والاستمرارية.

١٠. المعرفة بكيفية تعلم القواعد والتراكيب، والوظائف اللغوية على كافة مستويات المنهج الدراسي المقرر؛ ومن هنا سوف يساهم التدريس، والمناهج الدراسية المصممة وفقاً للنموذج «الحلزوني» Spiraling ليس فقط في تنمية المهارات اللغوية، ولكن- أيضاً- في دعم الاندماج في الثقافات، وبناء الارتباطات مع التخصصات المعرفية الأخرى، وعقد المقارنات بين مختلف اللغات والثقافات، واكتساب الخبرات المجتمعية.

١١. التواصل مع الطلاب المعلمين الآخرين لنفس اللغة والمشاركة معهم من جهة ومع الطلاب المعلمين للغات الأخرى بنفس المرحلة الدراسية من جهة أخرى

للتخطيط لفرق العمل، وإجراء الزيارات الميدانية لفصول زملائهم الآخرين، وتأملات هؤلاء الزملاء، والمشاركة معاً في تحليل أعمال وإسهامات الطلاب، والمشاركة في إعداد خطط الدروس، وتصميم وإنتاج المواد التعليمية، وإعداد الاختبارات التقييمية، والمرور بخبرات التدريس التبادلي مع الزملاء الآخرين، والمشاركة في المشروعات الدراسية، والرحلات الميدانية المشتركة.

١٢. الوفاء بمعايير تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتشمل خمسة فروع:

أ- الاتصال Communication: القدرة على إشراك المتعلمين في التفاعل مع مدخلات لغوية هادفة وذات معنى، وقابلة للفهم والاستيعاب مناسبة لجميع مستوى المتعلمين سواء عند مستواهم الحالي، أو عند مستويات أعلى قليلاً من المستوى الحالي لمساعدة المتعلمين لتطوير مهاراتهم اللغوية للغة المراد تعلمها لإتقانهم للغة المراد تعلمها، بالإضافة إلى القدرة على تزويد المتعلمين بخبرات تعليمية مناسبة كمناقشة موضوعات ذات صلة باحتياجاتهم واهتماماتهم الشخصية، وتطبيق الاستراتيجيات المختلفة، ودعم الحوارات الفاعلة؛ لاستخدام اللغات المتعلمة في عمليات الاتصال الهادف ذو المعنى بهدف توسيع نطاق إتقانهم للمهارات اللغوية والثقافية.

ب- بناء الثقافات Cultures: تزويد المتعلمين بفرص تسمح لهم فهم وجهات النظر المختلفة والرؤى المتباينة بين الثقافات لفهم ثراء ثقافات اللغات التي يتم دراستها، والعلاقة الارتباطية بين اللغة والثقافة، والارتقاء بفهم المتعلمين لآليات التفاعل بين اللغة، وثقافتها السائدة في الواقع من خلال الاستعانة بمجموعة متنوعة، وحقيقية من النصوص المكتوبة، والمواد التعليمية، والتقنيات المتطورة التي تتوافق على نحو مناسب مع المراحل العمرية، ومن خلال قراءة التاريخ والاطلاع على القضايا العالمية والمحلية، والاتجاهات، والأولويات الثقافية، ومواقف وسياقات الحياة اليومية، والعادات والتقاليد السائدة، والمظاهر الاحتفالية، والمؤسسات الاجتماعية في المجتمع.

ج- تكوين الارتباطات Connections: الاستفادة من توظيف الفرص المناسبة والخبرات التعليمية المتاحة في المناهج الأخرى بما في ذلك العلوم والدراسات الاجتماعية والرياضيات وغيرها؛ لتوسيع محتوى المنهج الدراسي من مفاهيم وحقائق وتعميمات والذي يسهم في تعلم اللغة.

د- عقد المقارنات Comparisons: مساعدة المتعلمين على فهم العبارات الاصطلاحية، والفروق البسيطة في المعاني التي تنقلها لهم التراكيب اللغوية المختلفة بما يمكن الطلاب من أن يدركوا على نحو مناسب ثقافياً كيفية تعبير اللغات المختلفة عن الأفكار، والانفعالات الوجدانية، والآراء ووجهات النظر السائدة عن العالم، والبيئة المحيطة. وبالتالي؛ تدفع هذه المقارنات اللغوية المتعلمين نحو تكوين فهم جديد، وأكثر عمقاً- سواء للغة، أو لثقافتها السائدة، بالإضافة إلى تشجيع المتعلمين على مقارنة ثقافاتهم الأصلية الأم بثقافات اللغات المراد تعلمها؛ بغرض تمكين المتعلمين من تقدير تفرد كل ثقافة إنسانية على حدة و إن جمعتها قوائم مشتركة.

هـ- بناء المجتمعات Communities: مساعدة المتعلمين على التفاعل مع أفراد مجتمع اللغات المراد تعلمها، وثقافاتها المختلفة؛ مما يساعد المتعلمين على اكتساب خبرات لغوية، وثقافية واجتماعية من خلال مشاركة أعضاء مجتمعات اللغة المراد تعلمها.

المعيار السادس: التأمل:

ينبغي أن يمتلك معلمو اللغة العربية كلغة ثانية مهارات التفكير الناقد والتفكير التأملي والتي تسمح لهم ممارسة مهارتي التحليل والتقويم المستمر للتأكد من فاعلية ممارساتهم التدريسية؛ بهدف الارتقاء بعملياتهم التدريسية، وتعزيز تعلم المتعلمين.

العناصر الأساسية للمعيار السادس:

١. القدرة على تأمل عملياتهم التدريسية وكافة الخبرات الصفية داخل حجرات فصولهم الدراسية بهدف تقويم وتحسين وتطوير عملهم المهني؛ وعليه فإن كل حصة دراسية وكل نشاط تعليمي يقوم به المعلم مع طلابه يعد فرصة للارتقاء بممارساتهم التدريسية.

٢. الإيمان بقدرتهم على تحسين وتعديل عمليات التدريس من تخطيط وتنفيذ وتقويم بغض النظر عن نجاح التدريس من عدمه بما يمكنها من المساهمة على نحو أكثر فاعلية في الوفاء باحتياجات المتعلمين.

٣. القدرة على استخدام التفكير الناقد لكل العمليات التدريسية بشكل دوري ومنتظم ومستمر من خلال التحليل والتقويم من خلال التأكيد على الجوانب الإيجابية في تدريسهم وتعديل ما يلزم تعديله سواء كان في أهداف التدريس،

المحتوى، طرق التدريس، النشاطات التعليمية، وأساليب التقويم وأدواته بهدف تطوير مستوى المتعلمين اللغوي وتحقيق الأهداف المنشودة.

٤. ممارسة الإبداع والابتكار والاطلاع على كل ما هو جديد في الميدان التربوي والسعي المستمر للحصول على المعلومات والأفكار الجديدة والمتنوعة من مصدر مختلفة- بما في ذلك: الطلاب ، وأولياء الأمور، والزملاء من المعلمين الآخرين- بهدف تكوين رؤية متكاملة لعمليات تخطيطهم، وتقييمهم الدراسي، وطرقهم واستراتيجياتهم التدريسية.

٥. المشاركة في مجموعات دراسية تفاعلية قائمة على التفاعل المباشر وجهاً لوجه، أو افتراضية على شبكة الإنترنت بغرض التأمل الذاتي لعملياتهم وممارساتهم التدريسية مما يساعد التأمل الطالب المعلم على ممارسة التدريس الإبداعي، كما يطور التأمل شخصياتهم المهنية ورفع قدراتهم المعرفية بالأهداف التدريسية والمحتوى الدراسي والممارسات الصفية، بالإضافة إلى مهارات تعزيز تعلم الطلاب.

٦. الرغبة بإعداد البحوث التربوية والاستفادة من توظيف نتائجها في اختيار عناصر المنهج كصياغة الأهداف التدريسية، اختيار المحتوى، طرق التدريس، الخبرات والنشاطات التعليمية، أساليب و أدوات التقويم.

٧. البحث عن كل جديد من معلومات عن القضايا البحثية في مجالاتهم التخصصية، بالإضافة إلى المعرفة الكافية بأدبيات المجال المهنية المعاصرة.

المعيار السابع: التقويم:

ينبغي أن يستخدم معلمو اللغة العربية كلغة ثانية أساليب تقويم متنوعة تتناسب مع المناهج المستخدمة من جهة ومع المتعلمين من جهة أخرى لتقويم مستوى المتعلمين، محتوى المناهج، وطرق التدريس بشكل مستمر وتحليل نتائج التقويم للاستفادة منها في رفع مستوى الطلاب ومساعدتهم في تأمل تقدمهم الذاتي وتقديم التغذية الراجعة للطلاب وأولياء الأمور وصناع القرار، بالإضافة إلى الاستفادة من نتائج التقويم في تصميم التدريس.

العناصر الأساسية للمعيار السابع:

١. مناقشة المتعلمين حول المعايير المستخدمة في عمليات التقويم.

٢. استخدام التقويم كعنصر أساسي من عناصر المنهج وجزء رئيس من عمليات التدريس التي تخدم المعلم في تأمل فاعلية تصميم التدريس من تخطيط وتنفيذ وتقويم، بالإضافة إلى فائدتها للطالب من حيث مراقبة وتأمل تطوره الأكاديمي في جميع المهارات اللغوية كتابة وقراءة واستماعا وتحدثا.

٣. الاستفادة من نتائج التقويم لتحسين عمليات التخطيط التدريسي وتحديد الخبرات التعليمية المناسبة لتدريس، وتعلم اللغة.

٤. المقارنة بين أساليب وأدوات التقويم المختلفة وتحديد سلبيات وإيجابيات كل أسلوب و أداة ومن ثم اختيار الأكثر مناسبة في تدريس اللغات العالمية لقياس مستويات تقدم الطلاب بما يتوافق مع المنهج المدرسي بكل عناصره.

٥. استخدام أساليب و أدوات التقويم الأصيل بدلا من أساليب التقويم التقليدية لتقويم عمليات تعليم وتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها والتي سوف تنقل المتعلم من حالة تذكر المعرفة إلى ممارسة واستخدام أنواع التفكير المختلفة، تعتمد على مهمات واقعية، تعطي المتعلم الفرصة للمشاركة الفاعلة في عماية التقويم، تربط بين مجالات المعرفة المختلفة، يستند المعلم إلى معايير أو محكات موضوعية لتقدير أداء الطالب ومن أساليب التقويم الأصيل المهمات الواقعية والتي تجعل التعلم ذا معنى، الملاحظة، تقويم الأقران، خرائط المفاهيم، التقويم الذاتي، المناقشة، المقابلة، الأسئلة مفتوحة الإجابة ، اختبارات الكتابة (كتابة موضوعات في مجالات متعددة ومختلفة)، الاختبارات القصيرة، ملفات الإنجاز، والمشروعات، ومن أداوت التقويم الأصيل الروبريك الكلي والتحليلي، قوائم الرصد، سلالم التقدير.

٦. استخدام أنواع التقويم في تعليم اللغة العربية كلغة ثانية: التقويم القبلي، البنائي، التشخيصي، الختامي على أن يلازم التقويم البنائي عمليات التعليم والتعلم، والتي بدورها تضمن التقويم المستمر للمتعلمين والتغذية الراجعة للمتعلم والمعلم وولي الأمر وللعملية التعليمية بأكملها والتي من شأنها تحسن جودة أداء الطالب من جهة والمعلم والعملية التعلمية من جهة أخرى.

المعيار الثامن: التطوير المهني وأخلاقيات المهنة:

ينبغي أن يظهر معلمو اللغة العربية كلغة ثانية إتقانا لغويا لكل المهارات قراءة، وكتابة، وتحدثا، واستماعا، بالإضافة إلى الفهم الجيد لكل عناصر المنهج (الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، النشاطات، التقويم)، مع أهمية الاستفادة من الفرص التطويرية التي تسهم في مهاراتهم اللغوية، و ثقافاتهم، و كفاياتهم التدريسية؛ لرفع مستوى التأمل في عملياتهم التدريسية من خلال التعلم الذاتي من جهة و من خلال التعاون، والمشاركة مع الزملاء الآخرين من جهة أخرى، بالإضافة إلى إقامة مجتمعات التعلم، وتعزيز نمو المعرفة لديهم في المجال المهني التخصصي.

العناصر الأساسية للمعيار الثامن:

١. الاستفادة من جميع الفرص التطويرية و التي تسهم في تحسين لغتهم، و ثقافاتهم، وكفاياتهم التدريسية والتي تجعلهم متخصصين في تعلم اللغة.

٢. المعرفة العميقة في الأساليب المختلفة، والمهارات والعمليات لتدريس اللغة كلغة ثانية، بالإضافة إلى المعرفة الجيدة في صوتيات وقواعد اللغة.

٣. إظهار الإتقان اللغوي في: القراءة، و الكتابة، و التحدث، و الاستماع.

٤. فهم دور الثقافة واللغة الأم في تطوير اللغة الثانية والتحصيل الأكاديمي.

٥. بناء المجتمعات المهنية ليصبحوا قادةً لمجتمعات التدريس، والتعلم المهني؛ للمساهمة المساهمة في الارتقاء بجودة ممارسات أقرانهم الآخرين، والاستفادة من تعاونهم ومشاركتهم مع هؤلاء الزملاء، والإداريين، وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات، وغير ذلك من الأعضاء الآخرين العاملين بنفس مهنتهم.

٦. التعاون مع زملائهم الآخرين في وضع الخطط التدريسية ، وتبادل الخبرات في تحليل وتصميم وتطوير المناهج الدراسية، بالإضافة إلى التعاون مع هؤلاء الزملاء في تقويم ممارساتهم التدريسية من منظور ناقد بإظهار جوانب القوة والضعف والاستفادة منها في التقويم الذاتي وتطوير مستوى تدريس اللغة.

٧. الاستفادة باستمرار من توظيف الفرص المتاحة لإدخال تدريس اللغة في كافة المواد الدراسية المختلفة.

٨. الاهتمام بالمشاركة في عضوية فرق العمل التقويمية والتطويرية التي تتولى إجراء عمليات مراجعة جودة البرامج في المؤسسات التعليمية.
٩. الاهتمام بالحصول على عضوية الهيئات، والمؤسسات، ذات الصلة بمهنة التدريس.
١٠. البحث عن الأدوار والفرص القيادية المناسبة التي تساعدهم على أداء مسؤولياتهم المهنية تجاه تعلم الطلاب.
١١. الجدية مع توظيف المنهج الإنساني فيما يتعلق بكافة أمور مجال عملهم المهني سواء على مستوى تعاملهم مع المتعلمين أو مع زملائهم.
١٢. دعم تعلم اللغات العالمية من خلال زيادة مستويات وعي الرأي العام في المجتمع بالأهداف، والفوائد الإيجابية المترتبة على تعلم اللغات العالمية.
١٣. القدرة على إعداد عروض تقديمية حول اللغات العالمية، وتناقش القضايا المحلية والعالمية.
١٤. استخدام جميع المعلومات والأساليب بشأن ثقافة المتعلمين، مستوى اللغة الأم، مستوى التطور، الخلفيات التعليمية، المعرفة السابقة، الخبرات التي تقود أساليب وتطوير مهارات اللغة الثانية.

المراجع العربية:

■ سلامة، أحمد (٢٠٠٦). تقويم كتب رياضيات الصف الخامس الابتدائي في ضوء ثقافة وفلسفة المعايير، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد (١١٣)، ٣٠-٥٧.

المراجع الأجنبية:

■ American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)،2015.

■ Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP)،2013.

■ TESOL International Association،2013.

■ English Language Arts/ English Language Development Framework for California

■ Public Schools Kindergarten Through Grade Twelve،2015.

■ The Ontario Curriculum: Language،2006.

■ ACTFL/CAEP Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teacher، 2014.

■ Virginia Standards for the Professional Practice of Teachers،2012.

■ Foreign Languages،Education-based- Competencies National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS)،2010.

■ Canadian Language Benchmarks: English as a Second Language for Adults،2012.

الخاتمة والتوصيات

يتضح من خلال استعراض هذا الكتاب أن التدريب يعد عنصرا مهما وضرورة ملحة للتطوير والتغيير، وأن التدريب يختلف في طبيعته عن التعليم؛ لأن التدريب يقتضي المشاركة وتبادل الخبرات، ولا يقف عند التزويد بالمعارف والمعلومات، وإنما يشمل إعطاء المعلومات وإكساب المهارات، وتغيير القناعات، كما أن التدريب المجود لابد أن يتكئ على نظرية تضبط إجراءاته وتحقق أهدافه.

كما يتضح أن التدريب يكون في أثناء الخدمة، وأن التأهيل والإعداد يكون قبل الخدمة؛ فمعلم اللغة العربية يعد ويؤهل في الكليات والمعاهد المتخصصة، ويتم تنمية أدائه عن طريق تدريبه على مهارات تعليم اللغة وغيرها من المهارات في أثناء ممارسته للتعليم، ولكن قبل ذلك لابد أن يكون معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها واسع الثقافة غزير المعارف مطلعًا على مصادر التراث العربي، وعلى معرفة بعلم اللغة الحديث، وأن يكون مؤهلاً لغويا ومهنيًا وتقنيا ومحبًا لمادته ومعتزًا بها، و ملمًا بأساليب وطرائق التدريس و فنياته، وأن يكون قادرا على استخدام التكنولوجيا في التعليم، وأن يكون حسن الخلق حسن الهيئة والمظهر وحسن المنطق وجيد الأداء بعيدا كل البعد عن العامية ورطانة الجهال متعاونا مع زملائه ومتوازنا نفسيا وإيجابيا في كل شؤونه.

وتدعم هذه المواصفات ويتم تنميتها من خلال الدورات التدريبية العديدة التي

تقدم لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ لذلك تبدو الحاجة ماسة اليوم لإعداد برامج تدريب مكثفة ومتعددة، لتنمية أداء هؤلاء المعلمين، والوقوف على حاجاتهم التدريبية المتنوعة.

ومن هنا فإن تحديد الحاجات التدريبية في سياق التنمية المهنية يعد حجر الزاوية في بناء برامج التنمية المهنية بطريقة فاعلة وعلمية؛ ونظرا لأهمية البناء المنهجي في عملية تحليل الحاجات التدريبية تم استجلاء أبرز المراحل التي تسير عليها عملية تحديد الحاجات التدريبية، ووضحت أبرز المصادر التي تستقى منها الحاجات التدريبية، والمعايير الرئيسة لتحديد الحاجات التدريبية، والأدوات العلمية التي يجدر استثمارها لتحديد الحاجات التدريبية متبوعة بالمجالات الرئيسة للاحتياجات التدريبية في سياق التنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.

وقد تم التأكيد في هذا الكتاب على أن التنمية المهنية لمعلمي اللغة يجب أن تكون عملية مستمرة لا تنقضي بالقيام ببرنامج تدريبي أو نشاط تطويري، بل هي حراك مستمر لبناء معلم مميز قادر على التعامل مع الفصل اللغوي وتحدياته المختلفة مع الإشارة إلى أن أي حراك تطويري يجب ألا ينطلق من رؤية المتخصصين فحسب بل لابد من إشراك كافة الأطراف المعنية بالعملية التعليمية وعلى رأسها المعلم، والطالب، وما يتصل بالبيئة التعليمية.

وفي هذا الكتاب تم تقويم برامج تدريب معلمي العربية لغة ثانية بمعهد اللغويات العربية في جامعة الملك سعود في ضوء بعض معايير الجودة، حيث استخدم المنهج الوصفي التحليلي، لتحقيق أهداف البحث، وقد كشفت نتائج التقويم عن توافر معايير الجودة في برامج تدريب معلمي العربية لغة ثانية بدرجة كبيرة في محاور البحث الثلاثة، وهذا يقتضي ضرورة التوسع في برامج المعهد لتدريب المعلمين داخل المملكة وخارجها، إضافة إلى استحداث برنامج دكتوراه في مجال تدريب معلمي العربية لغة ثانية للاستفادة من مخرجات البحث العلمي في هذا الميدان المهم، وتقديم دورات تدريبية خارج المملكة لتدريب معلمي العربية لغة ثانية ممن لا تسنح لهم الفرصة للتدريب في معاهد المملكة.

وللوصول إلى معايير تدريس اللغة العربية للإفادة منها في بناء البرامج التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها تم تحليل عدد من الوثائق والتجارب الدولية المختلفة، وفي ضوئها تم تصنيف معايير تدريس اللغة العربية إلى ثمانية معايير أساسية يندرج تحت

كل معيار عناصر ومؤشرات أداء فرعية بناء على معايير تدريس اللغات الأجنبية -التي تم تحليلها من الوثائق المختلفة- من جهة ومع المبادئ والمجالات التي أقرها المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين والتي اشتقت منها معايير برامج المعلمين،2013، Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP) من جهة أخرى؛ وذلك لأنها تتسق مع معايير تدريس اللغات التي أقرتها الرابطة الوطنية الأمريكية لمعايير التدريس المهني، 2010، National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS)، بالإضافة إلى أن العديد من برامج إعداد المعلمين للغات الأجنبية في جامعات مختلفة تبنت هذه المعايير كجامعة إنديانا، فيرجينيا، ميشيغان...الخ.

إن ما تم عرضه في هذا الكتاب من قضايا مهمة لها علاقة بتنمية أداء معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها يؤمل منها أن تكون في إطار تطوير ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وينعكس إثرها على المتعلمين؛ حتى يكون هناك تعليم فاعل للغة العربية لغير الناطقين بها يؤدي إلى تفاعل المتعلمين ويسهل لهم تعلم اللغة العربية؛ لأن المعلم الذي يتم تدريبه وفق الاستراتيجيات والطرق العلمية سيختار الأساليب المناسبة التي تزيد من فاعلية المتعلمين وتسرع عملية تعليمهم.

والميدان التعليمي اليوم يشهد إقبالا كبيرًا نحو التدريب، وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ليس بمنأى عن هذا الإقبال؛ لأن مجاله متطور ومتجدد وينمو نموا سريعا، وهذا يجعل الحاجة للتدريب تكون مستمرة ومتماشية مع هذا التطوير والتجديد، وقد جاء هذا الكتاب ليؤسس لعملية التدريب بشكل عام وتدريب معلمي اللغة العربية بشكل خاص، وما عرض في محتواه يعد مجالا خصبا للباحثين وطلبة الدراسات العليا، كما يعد مرجعا مهما لممارسي عملية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، فضلا عن كونه إطارا مرجعيا للمتخصصين في تدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ولعل هذا الكتاب يكون نواة لكتب أخرى في هذا المجال خاصة في ظل قلة الكتب والمراجع العلمية التي تناولت مضمونه.

وفي الختام يأمل المحرر والباحثون أن يكونوا قدموا إضاءات علمية مفيدة وثرية في ميدان تدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وحسبهم أنهم اجتهدوا ولكل مجتهد نصيب.

والله الهادي إلى سواء السبيل..

المشاركون في إعداد الكتاب

محمد بن شديد البشري :

أستاذ مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عمل في معهد تعليم اللغة العربية، ويعمل حاليا في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وقد عمل مستشارًا متفرغًا في وزارة التعليم العالي، وحاليًا مستشارًا غير متفرغ في عدد من الجهات الحكومية والخاصة، قدم العديد من الدورات التدريبية في مجال تدريب معلمي اللغة العربية في داخل المملكة العربية السعودية وخارجها، وصمم العديد من الحقائب التدريبية الخاصة بتعليم اللغة العربية وتدريب معلميها، كما حكم الكثير من البحوث والكتب التربوية والتعليمية واللغوية، وساهم في بناء برامج لتعليم اللغة العربية، نال عددًا من الشهادات والأوسمة المحلية والدولية، وعضو فاعل في العديد من الجمعيات اللغوية والتربوية.

سالم بن مزلوه بن مطر العنزي:

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية متخصص في مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، كان مشرفا عاما للتدريب والابتعاث بوزارة التربية والتعليم،

وعضو فريق تحكيم الحقائب التدريبية التي تنتجها العديد من الجهات، يعمل مستشاراً للتدريب، ومدرباً في (التعليم والتعلم الجامعي) المخصص لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، ومدرباً معتمدا للعديد من الجهات الحكومية والخاصة في العديد من البرامج والدورات وبخاصة دورات تدريب المدربين المحترفين، TOT ، قدم العديد من البرامج والدورات التدريبية في العديد من الوزارات والجامعات.

محسن بن حسين القيسي:

تخرج في جامعة الإمام من كلية اللغة العربية، عمل محاضرا ومشرفا بالجامعة السعودية الإلكترونية بقسم اللغة العربية لغير الناطقين بها وقسم العلوم الإنسانية. شارك خلالها في تحكيم أسئلة اختبار العربية المعياري كما شارك في مراجعة المحتوى العلمي لبرنامج العربية على الإنترنت، وله ثلاثة مؤلفات تدرّس لطلاب الجامعة السعودية الإلكترونية، وعمل محاضرا ومشرفا للغة العربية بالجامعة العربية المفتوحة ومشرفا للجودة والتدريب والاعتماد الأكاديمي، وله دورات متقدمة في مجال تقنيات التعليم وخبرة لأكثر من (١٠) سنوات. عمل مستشارا تعليميا بشركة إيلاف للتعليم والتدريب ـ كندا ـ وهو مدرب معتمد لدى عدد من الجهات داخل المملكة وخارجها، وله دورات تدريبية إلكترونية، كما له مشاركات في المجال الإعلامي وإعداد البرامج التلفزيزنية.

د.محمود بن عبدالله المحمود:

أستاذ اللغويات التطبيقية المشارك، ووكيل الشؤون الأكاديمية بمعهد اللغويات العربية – جامعة الملك سعود. حصل على درجة الدكتوراه في اللغويات (السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي) من جامعة مكواري، بسدني-أستراليا. وحصل على درجتي ماجستير إحداها من أستراليا في اللغويات التطبيقية (إدارة البرامج اللغوية)، والأخرى من السعودية في اللغويات التطبيقية (تدريب معلمي العربية كلغة ثانية)، بالإضافة إلى دبلوم عال في تعليم العربية لغير الناطقين بها. كما يعمل مستشارا غير متفرغ لدى مركز الملك عبدالله لخدمة اللغة العربية- لجنة السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي، ومستشارا في برنامج العربية للجميع، ومدير التحرير لمجلة التخطيط والسياسة اللغوية. قدم العديد من أوراق العمل في مؤتمرات تخصصية، وقدم العديد من ورش العمل لمعلمي العربية لغير الناطقين بها في دول مختلفة. اهتماماته البحثية تتضمن اللغويات الاجتماعية،

السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي، إدارة البرامج اللغوية، تدريب وإعداد معلمي اللغة الثانية، تعليم العربية كلغة ثانية. يتضمن إنتاجه العلمي المشاركة في الكتب التالية:" التصورات الشعبية عن اللغة العربية: مفاهيم، وقضايا، وحالات»، «لغويات المدونة الحاسوبية: تحليلات تطبيقية على العربية الطبيعية»، «التطوع اللغوي: إطار نظري وتطبيقي للتطوع في مجال خدمة اللغة العربية»، «مائة سؤال في اللغة العربية»، بالإضافة إلى تأليف: «التخطيط اللغوي من خلال استقصاء المواقف اللغوية»، «كيف تتعلم ثانية». كما نشر العديد من الأبحاث الأكاديمية المحكمة ومنها: «التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية في أستراليا: دراسة حالة»، «دراسة تخطيط الوضع اللغوي في السعودية من خلال المواقف اللغوية»، «تطبيق مفهوم الحاجات التدريبية في سياق تعليم العربية لغة ثانية»، «تخطيط البنية اللغوية في اللغة التركية: استقراء تاريخي».

مختار عبد الخالق عبد اللاه عطية:

تخرج في جامعة المنيا بجمهورية مصر العربية عام ٢٠٠٦م (تخصص المناهج وطرق تدريس اللغة العربية)، وهو أستاذ تعليم اللغة العربية بجامعة الملك سعود. عمل أستاذا لتعليم اللغة العربية بقسم المناهج وطرق التدريس في كلية المعلمين سابقاً، وكان مستشاراً للتخطيط الاستراتيجي ومستشاراً لغوياً للكلية، ويعمل أستاذا لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود منذ عام ٢٠١٢م وحتى الآن، وقد سبق وعمل مستشاراً للدراسات العليا والبحث العلمي بالمعهد، كما شغل عضوية عديد من اللجان والجمعيات العلمية. له عديد من البحوث العلمية والمؤلفات المنشورة والمقبولة للنشر، وقد حصل على عديد من الجوائز وأنواط التميز، كان آخرها جائزة التميز التدريسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

عبير بنت صالح السالم:

تخرجت في جامعة جنوب إلينوي بالولايات المتحدة الأمريكية في عام ٢٠١٥ (تخصص مناهج وطرق التدريس) وهي أستاذ مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها المساعد في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. خبيرة في مجال تطوير المناهج في ضوء الفلسفات التعليمية ونظريات التعلم الحديثة. تعمل مستشارة في هيئة تقويم التعليم وعضوا في بناء الأطر التخصصية لمعايير مناهج التعليم في المملكة العربية

السعودية، وشاركت في بناء نظام إدارة الجودة والأدلة الإجرائية للجودة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وتعمل حاليا وكيلة لعمادة الجودة والتطوير الجامعي بجامعة الإمام محمد بن سعود تشترك مع عدد من المنظمات العالمية مثل: منظمة Illinois Association of Teacher Educators،Kappa Alpha Psi، NSTS ، Golden Key International Honour Society،

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

مباحث لغوية ٣٨

تدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها: إطار منهجي ورؤى تطبيقية

يُصدِر مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية هذا الكتاب ضمن سلسلة (مباحث لغوية)، وذلك وفق خطة عمل مقسمة إلى مراحل، لموضوعات علمية رأى المركز حاجة المكتبة اللغوية العربية إليها، أو إلى بدء النشاط البحثي فيها، واجتهد في استكتاب نخبة من المحررين والمؤلفين للنهوض بعنوانات هذه السلسلة على أكمل وجه.

ويهدف المركز من وراء ذلك إلى تنشيط العمل في المجالات التي تُنَبِّه إليها هذه السلسلة، سواء أكان العمل علميا بحثيا، أم عمليا تنفيذيا، ويدعو المركز الباحثين كافة من أنحاء العالم إلى المساهمة في هذه السلسة.

وتودّ الأمانة العامة أن تشيد بجهد السادة المؤلفين، وجهد محرر الكتاب، على ما تفضلوا به من رؤى وأفكار لخدمة العربية في هذا السياق البحثي.

والشكر والتقدير الوافر لمعالي وزير التعليم المشرف العام على المركز، الذي يحث على كل ما من شأنه تثبيت الهوية اللغوية العربية، وتمتينها، وفق رؤية استشرافية محققة لتوجيهات قيادتنا الحكيمة.

والدعوة موجّهة إلى جميع المختصين والمهتمين للتواصل مع المركز؛ لبناء المشروعات العلمية، وتكثيف الجهود، والتكامل نحو تمكين لغتنا العربية، وتحقيق وجودها السامي في مجالات الحياة.

الأمين العام

د.عبدالله بن صالح الوشمي



ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ – ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa



